

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES ■ VANDERLEI CARBONARA [ORGS.]

Educação em pesquisa

HISTÓRIA, PRÁTICAS EDUCATIVAS,
LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

VOLUME 10



Educação em pesquisa: história, práticas educativas, linguagens e tecnologias

Eliana Maria do Sacramento Soares
Vanderlei Carbonara
Organizadores

Coleção Educatio

VOLUME 10

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

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:

Simone Côrte Real Barbieri

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)

Educação em pesquisa: história, práticas educativas, linguagens e tecnologias

Eliana Maria do Sacramento Soares
Vanderlei Carbonara
Organizadores

Coleção Educatio

VOLUME 10



© dos organizadores

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

E24 Educação em pesquisa [recurso eletrônico]: história, práticas educativas, linguagens e tecnologias / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Vanderlei Carbonara. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2019. – (Coleção educatio; v. 10)
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.
ISBN 978-85-7061-998-3
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação. 2. Educação – História. 3. Educadores. 4. Linguagem e educação. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Carbonara, Vanderlei.

CDU 2. ed.: 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Educação – História	37(091)
3. Educadores	37.011.3-051
4. Linguagem e educação	37.81

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

Palavras da coordenação	8
Prefácio - Pesquisar na Educação	10
Débora Pereira Laurino	
Apresentação – Educação em pesquisa: história, práticas educativas, linguagens e tecnologias	13
Eliana Maria do Sacramento Soares	
Vanderlei Carbonara	

Primeira seção

Educação em História

1 A Educação Física nas memórias de professores e alunos de uma escola municipal de Caxias do Sul/RS (1974-1989)	20
Cristian Giacomoni	
José Edimar de Souza	
2 Memórias e práticas do ensino de Música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945)	42
Deise da Silva Santos	
José Edimar de Souza	
3 O “despertar” e as práticas de civilidade para a comunidade de escola rural em Caxias do Sul (1947-1954)	64
Elisângela Cândido da Silva Dewes	
José Edimar de Souza	

Segunda seção

Teorias educacionais e práticas educativas

4 A concepção de educação especial dos gestores escolares da rede estadual de ensino da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.....	84
Sonize Lepke	
Carla Beatris Valentini	
Claudia Alquati Bisol	

5	Aprender pela experiência no contexto da educação escolar para as infâncias	101
	Patrícia Giuriatti Nilda Stecanela	
6	A escola justa e a efetivação do direito à educação: contribuições de François Dubet	120
	Jocianne Giacomuzzi Pires Nilda Stecanela	
7	O Ensino Médio Politécnico e a avaliação a partir da área de matemática: um estudo de caso em uma escola estadual no Município de Caxias do Sul – RS.....	139
	Simone Beatriz Rech Pereira Andréia Morés	
8	A pesquisa na escola de Ensino Médio nas silhuetas do cotidiano juvenil.....	163
	Cineri Fachin Moraes Nilda Stecanela	

Terceira seção
Educação e tecnologias

9	Tecnologias digitais e a prática docente nos cursos de Licenciatura em História e Matemática	183
	Tarciane Dresch Paini Eliana Maria do Sacramento Soares	
10	Docência e suas relações com as tecnologias digitais no contexto das inovações pedagógicas.....	213
	Raquel Mignoni de Oliveira Andréia Morés	
11	Aprendendo e ensinando matemática na perspectiva da biologia do conhecer	238
	Graziela Rossetto Giron Eliana Maria do Sacramento Soares	

Quarta seção
Linguagem e educação

12 A corporeidade no contexto escolar	260
Dioze Hofmam da Cruz	
Andréia Morés	
13 Ler e escrever vidas em biografema no Ensino Médio	281
Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju	
Sônia Regina da Luz Matos	
Flávia Brocchetto Ramos	
14 A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada	296
Greice Bettoni Tognon	
Terciane Ângela Luchese	
Biodata dos autores.....	313

O conhecimento é enriquecido na partilha

*A intermitência do sonho
nos permite suportar os dias de trabalho.
Pablo Neruda
(Confesso que vivi: memórias, 1974)*

Caro leitor:

Com muita alegria, oferecemos mais um exemplar da *Coletânea Educatio*, que traz a público, num formato mais acessível, as pesquisas de nossos recém-mestres e doutores. É importante mencionar que onde se produz mais conhecimento, em nosso país, é nos Programas de Pós-Graduação, ou seja, nos cursos de Mestrado e Doutorado. É durante a trajetória da formação de Mestrado e Doutorado que novos pesquisadores se constituem sob os cuidados de seus orientadores, pesquisadores mais experientes, com trajetórias já construídas e reconhecidas em suas áreas de conhecimento. Destarte, avançam as pesquisas, as descobertas, ou seja, a produção de conhecimento novo em nosso país. No entanto, conhecimento produzido só tem sentido se for compartilhado.

A trajetória de um mestrando ou doutorando em seu processo de formação é permeada de muitos desafios, sonhos, encontros, apegos e, principalmente, desapegos. Esse trabalho intenso precisa ser materializado em palavras e em texto. Assim, a escrita compartilha o pensamento, as descobertas, mas também evidencia as características pessoais dos investigadores. Cada pesquisador, que se constitui a partir de sua trajetória em nosso Programa de Pós-Graduação em Educação, deixa um pouco de si e leva um pouco dos professores e colegas que compuseram sua trajetória. Uma investigação carrega um objetivo e uma racionalidade, mas carrega também sonho, alegria, dor e medo, mas, acima de tudo, esperança em enriquecer com mais um passo a trajetória pessoal e a composição do tecido da educação e da humanização.

Essa coleção pretende trazer para educadores, pesquisadores e sociedade em geral um recorte das pesquisas e das construções dos pesquisadores em formação, pois entendemos que é na partilha das trajetórias e saberes construídos que fazemos nossa contribuição social. Os

recortes das pesquisas aqui apresentados são, em geral, os primeiros escritos depois da dissertação ou da tese que o pesquisador apresenta. Estão carregados da história recente dos desafios que essa formação impõe, ao mesmo tempo deixam ver o pesquisador promissor que esperamos encontrar em novas investigações e novas publicações.

A *Coletânea Educatio*, em seu décimo volume, segue publicizando as escritas dos mestres e, nesta edição, traz as escritas dos primeiros doutores titulados pelo nosso Programa, com contribuições em diferentes temáticas, a partir de diversos cenários e perspectivas.

Agradecemos o trabalho da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, que está no PPGEdu/UCS desde seu início e se tornou incansável guardião dessa coleção, que é nosso meio singular de fazer chegar à sociedade as pesquisas produzidas em nosso Programa. Agrademos também ao Prof. Dr. Vanderlei Carbonara que, nesta edição, juntamente com a Profa. Eliana, abraçou o compromisso de conduzir o processo e organizar o 10º volume da *Coleção Educatio*.

Desejo uma ótima leitura e muitos aprendizados!

Carla Beatris Valentini

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
de Mestrado e Doutorado da Universidade de Caxias do Sul

Pesquisar na Educação

Débora Pereira Laurino

Assumindo a corresponsabilidade de nossas ações de pesquisa e dando-nos conta de que o que nos une é o fazer junto responsável e autônomo na Educação, entrelaçamos uma parceria, no e pelo conversar, entre o grupo de pesquisa Lavia – Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem da Universidade de Caxias do Sul (UCS), – e grupo de pesquisa EaD-Tec – Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Assim, desde 2017 realizamos alguns encontros presenciais e digitais e, nesses momentos, mesclamos e coordenamos os interesses dos Grupos de Pesquisa, além de adensarmos nossos estudos teóricos e metodológicos. E foi desse caminhar que veio o convite para a escrita deste prefácio, que muito me honra pela possibilidade de compartilhar, de estar junto, agora, pela escrita sobre pesquisar na área da Educação. Este é um momento especial para o Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UCS, que traz, neste volume da *Coleção Educatio*, pesquisas de Mestrado e, pela primeira vez, de Doutorado. Saúdo professores, orientadores e estudantes, pois a produção e a divulgação científica resultam do compromisso com a pesquisa em nosso país.

Investigar, observar, desejar, criar, argumentar, divulgar... são algumas ações envolvidas nos movimentos da pesquisa. Mas de que pesquisa falo? Refiro-me, especificamente, à pesquisa na área da Educação, aos pesquisadores/educadores com paixão pela sua profissão, com interesse pelo saber que envolve seu fazer, sua formação, seu cotidiano e o cotidiano de uma comunidade, de um país. Acredito em pesquisadores/educadores que pensam sobre seus fazeres e sentires, que questionam e que refletem sobre a História, o presente e o amanhã que desejam, pois estão implicados na observação da realidade na qual estão imersos. E assim, ao mesmo tempo em que olham para o outro, têm potencial para olhar para si pelo exercício da

docência, do pesquisar e do fazer ciência para compreender, reformular, repensar, redizer e refazer.

Mas, então, como fazer, escrever um projeto, uma pesquisa? Como organizar uma investigação na área da Educação? Por que pesquisar? Uma pesquisa enage, ou seja, emerge na ação, no fazer e no atuar, se constitui no agir de um pesquisador/educador ou de um grupo de pesquisadores/educadores que deseja saber sobre algo. Algo que está no seu fazer, ou no seu pensar, algo que lhe desperta o interesse, que o deixa curioso. O desejo é, portanto, fundante no pesquisar, já que sustenta, transforma e dá corpo ao processo de investigar. Iniciamos um projeto de pesquisa expressando nosso interesse, curiosidade e incerteza; sim incerteza, pois é a dúvida, é a pergunta que vai organizar os movimentos da pesquisa. Não há problema, questão a ser pesquisada fora da práxis do viver de quem pesquisa. Fazemos as perguntas que nós, em nossa emoção, desejamos fazer, pois o que explicamos surge através de nosso emocionar como um interesse que não podemos ignorar.

Diversos são os caminhos e os movimentos possíveis de uma pesquisa que convidam o pesquisador/educador a escolher, compor e organizar os registros de forma a produzir argumentos explicativos.

Toda a pesquisa traz e produz saberes para pesquisador, grupo e comunidade, os quais emergem das interações e do emocionar, e não da simples assimilação de conteúdos preexistentes ao processo de construção de saberes. Assim, o que produzimos e como produzimos ciência depende de nossas disposições emocionais que se refletem no modo de pesquisar que é explicar, é buscar coerência e argumento para dizer algo que foi criado, recriado ou evidenciado.

Uma explicação científica é a reformulação do fenômeno a ser explicado por um pesquisador/educador para uma comunidade que poderá validá-lo. A ciência e a validade das explicações científicas não se constituem nem se fundem na referência de uma realidade independente que se possa controlar, mas na construção de um mundo de ações implicado em nosso viver. O fenômeno a explicar deve estar no âmbito do viver do pesquisador; então, para fazermos pesquisa em Educação, não podemos dissociar nosso fazer como cientistas da Educação do nosso fazer como educadores. A atividade da

pesquisa nesta área é potência que convoca ações recorrentes, no ambiente educativo que geramos ao educar.

Somos permeados pelo que lemos, pelo que vivemos, pelas emoções, pelos sentimentos e pelo que lembramos de nossas experiências, por isso explicamos e fazemos ciência entremeados a elas.

O leitor de nossas pesquisas, da mesma forma, as lerá em coerência com seu viver, com suas crenças e ideologias. Enxergamos a partir de nós mesmos, do mundo que criamos e recriamos o que nos traz a responsabilidade de encontrar a congruência no que dizemos.

Mas congruência para quem? Para nós e para uma comunidade científica que valida nossa explicação. Ao fazermos ciência, ao pesquisarmos estamos reformulando a experiência de forma que seja aceita por alguém ou por uma comunidade. Por isso, a importância dos pares e da divulgação de uma pesquisa. Identificar, conhecer e compreender o que em nosso nicho de pesquisa está sendo discutido possibilita o aprofundamento e o entrosamento entre as pesquisas e os pesquisadores.

Ao compreendermos, cada vez mais, a Educação pelo pesquisar, contemplamos tanto a experiência humana como as múltiplas possibilidades de transformação que lhes são inerentes. A pesquisa na Educação tem compromisso com crianças, com jovens e com o retorno às comunidades. Nossas discussões, ações, criações e invenções influenciam e voltam às instituições educativas e, conseqüentemente, alteram seus modos de atuação e de funcionamento.

Para os pesquisadores/educadores que estão iniciando na arte do pesquisar sugiro que, antes de tudo, se encantem pela sua pesquisa assim como pelo seu (con) viver. Dentre tantas (in) certezas, o processo do pesquisar possibilita entusiasmo, prazer... desejos e sentimentos de um devir que suspende nossas certezas, que provoca reflexões, que nos leva a outras certezas, mesmo que ainda provisórias. E o que é viver senão aprender a estar à deriva, a fazer escolhas, a definir ações, mesmo que temporárias?

Aos que estão nessa caminhada, há algum tempo, compartilho o prazer da docência imbricado na pesquisa, como algo que nos nutre profissionalmente, que impulsiona nossas ações diárias, nossos modos de observar a Educação e a vida, como um ato de voltar a nós mesmos e, dessa maneira, compreender e conhecer o que outrora não conhecíamos.

Educação em pesquisa: história, práticas educativas, linguagens e tecnologias

Compartilhamos o décimo volume da *Coletânea Educatio*, o livro *Educação em pesquisa: história, práticas educativas, linguagens e tecnologias*. A referida coletânea é uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e tem como propósito divulgar resultados das pesquisas desenvolvidas nos cursos de Mestrado e Doutorado. Dessa forma cada livro da coletânea é organizado em capítulos, que contemplam a contribuição da pesquisa realizada para discussões e reflexões, na área da Educação. Cabe ressaltar que este volume inclui capítulos oriundos das primeiras teses de doutorado, defendidas no PPG em Educação da UCS, e que este é um marco da pesquisa educacional na região. Os volumes anteriores da coletânea podem ser acessados pelo *link* <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/producao-cientifica/coletanea-educatio/>.

Este volume está organizado em quatro seções que articulam diferentes perspectivas na pesquisa em educação. São eles: a educação em história; teorias educacionais e práticas educativas; educação e tecnologias; e linguagens e educação. A seguir passamos a apresentar os capítulos de cada seção.

A primeira seção – *A educação em história* – compõe-se de três capítulos com pesquisas orientadas pelo Prof. José Edimar, abordando contextos historiográficos, tendo por referencial epistemológico os pressupostos da História Cultural. O primeiro capítulo, resultante de um trabalho a partir de História Oral, de autoria de Cristian Giacomoni e José Edimar de Souza, analisa *A Educação Física nas memórias de professores e alunos de uma escola municipal de Caxias do Sul/RS (1974-1989)*. Dentre as etapas da investigação, o artigo refere as entrevistas realizadas com duas professoras primárias, uma pessoa da comunidade e três alunos da Escola Giuseppe Garibaldi, que testemunharam o período pesquisado. No segundo capítulo, *Memórias e práticas do ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945)*, de

Deise da Silva Santos e José Edimar de Souza, está compreendido o período desde a inauguração do novo prédio da instituição pesquisada até o final do Estado Novo. O texto esclarece como as políticas impostas pelo governo, durante o período do Estado Novo, influenciaram no cotidiano escolar desta instituição, inserida num contexto de imigração italiana. Ao longo do texto, são abordadas práticas de ensino musical, especialmente identificadas e relacionadas com o contexto das festividades, através de números musicais envolvendo o canto e bailados. A seção é concluída com *O “despertar” e as práticas de civildade para a comunidade de escola rural em Caxias do Sul (1947-1954)*, texto de Elisângela Cândido da Silva Dewes e José Edimar de Souza. O capítulo investiga o uso da imprensa de Educação e Ensino, pela Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul, por meio do periódico *Despertar*, então destinado a professores, alunos e comunidade da zona rural de Caxias do Sul. A pesquisa que originou o texto busca esclarecer as estratégias usadas por meio do periódico para disseminar orientações que conduzissem à adoção de práticas de civildade, tanto do âmbito moral quanto higienista.

A segunda seção – *Teorias educacionais e práticas educativas* – reúne cinco capítulos que se ocupam de aspectos de políticas educacionais, atentando em alguns casos a direitos básicos, e que se desdobram a implicações curriculares. Inicia-se com o capítulo *A concepção de educação especial dos gestores escolares da rede estadual de ensino da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*, de autoria de Sonize Lepke, Claudia Alquati Bisol e Carla Beatris Valentini, que resulta de tese doutoral. O texto contempla um estudo que analisa como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam as ações dos gestores e professores em escolas públicas da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados indicam que eles desconhecem, omitem ou silenciam as políticas educacionais na perspectiva da inclusão e tendem a responsabilizar as Escolas Especiais pela educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Patrícia Giuriatti e Nilda Stecanela, no texto *Aprender pela experiência no contexto da educação escolar para as infâncias*, discorrem sobre os *campos de experiências* na perspectiva do direito de aprender. O estudo partiu do rastreamento

teórico das políticas educativas e de documentos normativos destinados à Educação Infantil, ao longo de trinta anos do direito à educação no Brasil: 1988 e 2018. A ideia de experiência presente no texto, investigada a partir de Larrosa, está vinculada com aquilo que ocorre com o sujeito e que afeta sua subjetividade. Em debate no texto está a possibilidade do rompimento de práticas descontextualizadas, segmentadas e controladas pelo adulto, a fim de que se potencialize pela experiência a promoção dos direitos de aprendizagem das crianças. No capítulo *A escola justa e a efetivação do direito à educação: contribuições de François Dubet*, Jocianne Giacomuzzi Pires e Nilda Stecanela percorrem um itinerário argumentativo que demonstra que, para a construção de uma Escola Justa, há três aspectos fundamentais em relação à igualdade meritocrática que devem ser observados: o desenvolvimento da igualdade distributiva das oportunidades; a igualdade social das oportunidades, e a igualdade individual das oportunidades. O texto evidencia as contribuições de Dubet para o estabelecimento de políticas educacionais que propiciam a efetivação do direito à educação. Simone Beatriz Rech Pereira e Andréia Morés são as autoras do capítulo *O Ensino Médio Politécnico e a avaliação a partir da área de matemática: um estudo de caso em uma escola estadual no Município de Caxias do Sul- RS*. Com recorte temporal entre 2012 e 2016, o estudo decorre de análise feita a partir de experiências de ensino de Matemática em uma escola da rede pública. O aporte teórico se articula com políticas de avaliação referendadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, e com a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. As autoras destacam em seu estudo a necessidade de práticas avaliativas concebidas como processo formativo, que possam formar cidadãos emancipados, autônomos e participantes ativos da sociedade. *A pesquisa na escola de Ensino Médio nas silhuetas do cotidiano juvenil*, de Cineri Fachin Moraes e Nilda Stecanela, texto resultante de tese de doutorado, encerra esta seção. Este capítulo traz a investigação de aspectos a partir da política educacional do Estado do Rio Grande do Sul, que implantou o Ensino Médio Politécnico, com acento à ideia de pesquisa como princípio pedagógico. As problematizações tiveram como foco, por meio da interlocução teórica com Paulo Freire, a observação do movimento que parte da curiosidade ingênua,

desloca-se para a curiosidade crítica e indaga os indícios de uma possível aproximação à curiosidade epistemológica. O texto tem o intuito de analisar as contribuições da presença da pesquisa educativa no cotidiano da escola, para além dessa curiosidade ingênua. Ao longo do texto são trazidas análises resultantes da escuta a jovens estudantes que vivenciaram essa política educacional em sua formação.

A terceira seção – *Educação e Tecnologias* – reúne três capítulos que trazem em comum a atenção às tecnologias digitais em contextos de investigação educacional. No capítulo *Tecnologias digitais e a prática docente nos cursos de licenciatura em História e Matemática*, Tarciane Dresch Paini e Eliana Maria do Sacramento Soares apresentam resultados de uma pesquisa que investigou como as tecnologias digitais estão sendo articuladas à prática docente, em cursos de licenciatura. Os resultados mostram as práticas pedagógicas nesses cursos, contemplam o uso das tecnologias digitais como um recurso para ensinar e aprender o conteúdo da disciplina assim como incentivam os alunos a integrá-los como recurso pedagógico, em sala de aula, durante a sua atuação como docentes. Raquel Mignoni de Oliveira e Andréia Morés, em *Docência e suas relações com as tecnologias digitais no contexto das inovações pedagógicas*, apresentam um estudo que busca entender a formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto das tecnologias digitais. As autoras inferem que algumas ferramentas tecnológicas contribuem para motivar os alunos e participarem de modo mais efetivo das aulas e que quanto mais instigados forem os docentes a fazerem uso das tecnologias digitais nas práticas educativas, mais seus alunos se sentem motivados a explorar os saberes e a aprenderem de modo colaborativo. Concluindo a seção, o capítulo *Aprendendo e ensinando matemática na perspectiva da biologia do conhecer*, de Graziela Giron e Eliana Maria do Sacramento Soares, apresenta o percurso de uma pesquisa baseada numa tese de doutorado, cujo quadro teórico e metodológico foi pautado na Biologia do Conhecer e na Cartografia. Consiste numa investigação que foi realizada numa escola municipal de Ensino Fundamental de Caxias do Sul/RS, no contexto educativo da Matemática, usando o Minecraft como recurso tecnológico. Os resultados indicam que estar juntos em convivência,

com legitimidade e em movimentos de acoplamento pode qualificar os processos de ensinar e aprender Matemática.

A quarta e última seção – *Linguagens e educação* – composta por três capítulos, transita por diferentes elementos da linguagem analisados na perspectiva educacional: desde a ludicidade corpórea até elementos da leitura e da escrita. O capítulo que abre a seção – *A corporeidade no contexto escolar* –, de Dioze Hofmam da Cruz e Andréia Morés, apresenta resultados de uma pesquisa que analisou as ações pedagógicas presentes nas práticas docentes, que contemplam a corporeidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciam diversas visões sobre a compreensão do conceito de corporeidade, ações pedagógicas e ludicidade e revelam que os professores enfatizam a necessidade de promoverem práticas pedagógicas lúdicas, e comentam que essas práticas precisam estar em movimento, sendo modificadas, à medida que as crianças vão crescendo. Destacam, ainda, que, ao promoverem a ludicidade, podem fomentar o entusiasmo desses alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes. Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju, Sônia Regina da Luz Matos e Flávia Brocchetto Ramos, no capítulo *Ler e escrever vidas em biografema no Ensino Médio*, tomam como matéria de estudo as experimentações com o ler e o escrever na etapa final da Educação Básica. Com a perspectiva de afastar-se da redacionalização da escrita, o texto propõe contribuições em relação à constituição de experimentações que contemplem uma política estética de quem constitui uma singularidade de pensamento ao escrevê-la. Por fim, o capítulo *A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada*, de autoria de Greice Bettoni e Terciane Ângela Luchese, apresenta resultados de pesquisa desenvolvida em uma escola do campo com classes multisseriadas, envolvendo alfabetização e ludicidade. O texto resulta de estudo de caso realizado em uma escola de zona rural, com classes multisseriadas em turmas de 1º e 2º anos. Ganha relevância a ligação da aprendizagem com o lúdico, de modo a enfatizar a utilização de jogos pedagógicos, como recurso integrante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano em processo de alfabetização.

Ensejamos que os textos deste livro, que compartilhamos com a comunidade, em que pesquisadores e professores oferecem suas reflexões e

estudos, se juntem às vozes dos interessados no tema e, nesse processo, possamos trilhar novos caminhos para a Educação. Agradecemos, juntamente com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, aos autores por socializarem resultados de suas pesquisas e à Editora da Universidade de Caxias do Sul por oferecer um excelente canal para tornar pública mais esta produção acadêmica.

Os organizadores
Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Prof. Dr. Vanderlei Carbonara

Primavera de 2019.

Primeira seção
A educação em história

1

A Educação Física nas memórias de professores e alunos de uma escola municipal de Caxias do Sul/RS (1974-1989)¹

Cristian Giacomoni
José Edimar de Souza

Considerações iniciais

O estudo expõe uma síntese dos resultados de pesquisa de Mestrado em Educação e tem como objetivo principal abordar o ensino de Educação Física nas séries primárias da Escola Giuseppe Garibaldi,² a partir das representações de como eram as aulas entre 1974 e 1989, valendo-se das memórias de professores e alunos. A Escola Giuseppe Garibaldi (EGG), que na época de sua fundação, em 1974, era denominada de grupo escolar foi instituída a partir da iniciativa do Poder Executivo municipal, em função das demandas da comunidade do Bairro Cristo Redentor, representadas pela Associação de Moradores, na figura de seu presidente, Ernesto Romualdo Rissi.

Foi organizada pela associação uma reunião, com a presença do Prefeito de Caxias do Sul, Mario Bernardino Ramos, e de demais autoridades da área da educação, na residência de um morador do Bairro Cristo Redentor. Foi definido que a instituição escolar iria funcionar na mesma residência onde foi realizada a reunião, e seria denominada de Giuseppe Garibaldi. O espaço foi dividido em três salas de aula e atenderia cerca de 90 alunos, em sua totalidade. (EMFEGG, 1974; ERNESTO, 2017).

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “A Educação Física no ensino primário: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi – Caxias do Sul/RS (1974-1989)”, sob a orientação 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.

² A referida instituição teve alterações na denominação ao longo do recorte temporal adotado, como Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi, Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Giuseppe Garibaldi e, atualmente, Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi. Neste estudo optamos por identificá-la como Escola Giuseppe Garibaldi (EGG), pois compreendemos o conceito de escola conforme Nóvoa (1992), como uma instituição fundamentada num sistema organizado e complexo de comportamentos humanos, advindos das diversas interações e ações do cotidiano escolar, que transpassam também as barreiras das próprias instituições e seus processos de escolarização.

Nesse período histórico, o Estado brasileiro estava sob o regime civil-militar,³ marcado pelo desenvolvimento e pela utilização da Educação Física com o intuito de propagar a ideia de uma nação grande, em desenvolvimento industrial, social e econômico. Assim, foi utilizada na escola, como uma ferramenta governamental para condicionar os alunos ao patriotismo, ao nacionalismo, à promoção da saúde, à higiene física e moral, pois, dessa forma, o sujeito teria utilidade para o projeto de governo, com um corpo e mente saudáveis. Essa corrente pedagógica instituída foi denominada de Educação Física Competitivista. (CASTELLANI FILHO, 2000).

Todavia, no final dos anos 80, com a eleição indireta do Presidente Tancredo Neves, e a promulgação da Constituição de 1988, iniciam-se movimentos para uma abertura democrática, e entra em discussão a possibilidade de incluir nos currículos escolares a corrente pedagógica denominada de Educação Física Popular. Essa corrente possuía suas bases nos conteúdos, por exemplo, da psicomotricidade,⁴ através da “[...] ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 34).

Em Caxias do Sul, durante essas duas décadas, as escolas da rede municipal atendiam aos anseios fundamentais de ensinar a ler, escrever e fazer os cálculos matemáticos básicos. A obrigatoriedade da Educação Física nas escolas municipais se estabeleceu através da Lei Orgânica Municipal de 1970 por meio do art. 164: “O município orientará e estimulará, por todos os meios, a Educação Física, que será obrigatória nos estabelecimentos municipais de ensino [...]” (CAXIAS DO SUL, 1970, p. 31).

Como explicitado, o ensino de Educação Física nas séries primárias no município, dentro do período de 1974 a 1989, esteve pautado por legislações

³ Utilizamos a expressão “regime civil militar” ao compreender que “o termo civil-militar, ao invés de somente ditadura militar, serve para reforçar e relembrar a participação dos setores civis da sociedade, no momento dos golpes de Estado e durante o período ditatorial”. (FERNANDES, 2009, p. 34).

⁴ O conceito de psicomotricidade “[...] refere-se ao movimento da criança com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, busca-se garantir a formação integral do aluno”. (PELEGRINI, 2008, p. 43-44). Para Bracht (1999), a psicomotricidade busca criar oportunidades e experiências de movimento para garantir a formação integral, ou seja, atender aos alunos em suas necessidades de movimento.

e correntes pedagógicas de ensino distintos. Situar os espaços, os tempos e as possíveis relações de contextos são aspectos dinâmicos; sendo assim, optamos por um recorte temporal específico, que busca analisar os vestígios encontrados sobre a temática em determinado período.

A seleção tem como base o início do funcionamento da EGG, no ano de 1974, até a implantação da 5ª série, estabelecida pelo Decreto Municipal n. 21.443, de 26 de outubro de 1988,⁵ com início de suas atividades somente no ano seguinte. A data final desse período decorre do ingresso de professores nível II na escola, graduados em suas áreas de conhecimento, aptos a ministrar aulas de 5ª a 8ª série.

Justificamos a escolha em investigar a história de uma instituição escolar local, pois ela representa possibilidades de produzir conhecimentos sobre um determinado espaço e tempo, sobre práticas e culturas escolares, através de elementos que conferem identidade àquela instituição, “[...] ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos”. (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 20). Também buscamos compreender como as docentes abordaram o ensino nesta área, visto que não possuíam formação específica em Educação Física, apenas cursos de curta duração e palestras ofertadas pela Secretaria de Educação do município, leituras e troca de informações entre as professoras primárias.

Desta forma, este capítulo foi organizado em três partes, além das considerações iniciais. A primeira parte expõe os pressupostos teóricos e metodológicos adotados para o estudo. Na sequência apresentamos dois capítulos de discussão: um primeiro que situa as relações de contexto da temática estudada e um segundo em que se associam as práticas do ensino da Educação Física, suas representações e culturas produzidas na EGG, assim como as considerações finais.

⁵ O Decreto Municipal n. 21.443 autorizava e libera o funcionamento das atividades da 5ª série na Escola Giuseppe Garibaldi, em Caxias do Sul, na data de 26 de outubro de 1988.

Aspectos teóricos e metodológicos

As narrativas históricas tornam-se plausíveis e verossímeis, a partir de escolhas, lentes teóricas e metodológicas que auxiliam o pesquisador a elucidar os seus objetivos. Os pressupostos teóricos estão apoiados na História Cultural, pois, em contraste com a “antiga” forma de fazer história, a “nova história” permite a análise de aspectos como as experiências cotidianas e os contextos de suas constituições. (SOUZA, 2011). Também oferece, segundo Chartier (1988, p. 16-17), como “[...] principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

A partir dessa nova forma de pensar a História, contextualizando-a através de um outro olhar sobre fontes, espaços, tempos e sujeitos, é que a História da Educação também ganha destaque e sustentação, principalmente ao tratar dos processos educativos e das práticas desenvolvidas na escola. Assim, expostos os pressupostos teóricos, surgem caminhos metodológicos para investigar o objeto desta pesquisa. Realizamos a escolha pela utilização da metodologia da História Oral e da Análise Documental, para buscar compor as memórias de práticas do ensino de Educação Física em séries primárias. Utilizaram-se também fotografias e imagens para auxiliar em alguns questionamentos.

A História Oral utiliza-se dos aportes das memórias que emergem das narrativas para que possam ser compreendidas como documentos, e assim ser analisadas, interpretadas e contextualizadas. Buscamos vestígios nas memórias dos entrevistados sobre a constituição da EGG, no desenvolvimento das aulas de Educação Física durante e após o regime civil militar, para assim compreender as práticas que constituíram culturas, semelhanças e diferenças, quanto à organização, o planejamento, e desenvolvimento, bem como as prescrições legais e as práticas cotidianas da EGG.

O estudo foi composto por seis sujeitos. Duas professoras primárias, Jaqueline Gedoz Vita e Jacira Koff Saraiva, um membro comunitário, Ernesto Romualdo Rissi e três alunos, Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski, Elisangela Bernardi e Paulo José da Costa. A escolha dos entrevistados não

seguiu critérios quantitativos, em precaução ao número da amostra, mas priorizou aproximar todos “[...] aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos”. (ALBERTI, 2013, p. 40).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que para Manzini (2012, p. 156), “[...] tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica [...]”, neste caso ex-professoras, ex-alunos e membros da comunidade da EGG. Após a realização das entrevistas, realizamos as transcrições das mesmas, apoiados nos pressupostos de Thompson (1998, p. 297), que propõe: “[...] ao passar a fala para a forma impressa [...] permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto ao significado original”. As narrativas utilizadas foram autorizadas mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).⁶

Além das narrativas concedidas pela História Oral, buscamos subsídios em documentos históricos através da Análise Documental para fundamentar as análises e interpretações sobre as representações das práticas de Educação Física na EGG. A metodologia da Análise Documental possibilita ao pesquisador colocar em questão e análise a produção, a intenção, o sentido e outros fatores atribuídos aos documentos históricos inseridos num determinado contexto. Dessa maneira se permite “[...] desdobrar as reflexões sobre o tempo vivido nesse espaço, produzindo uma historicidade possível dos indícios encontrados nos diferentes documentos”. (SOUZA, 2011, p. 21).

Os documentos históricos foram acessados de forma física e também digitalizada no Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, no Acervo Histórico Municipal João Spadari Adami, no Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul e nos acervos pessoais dos entrevistados. Foram utilizados para compor a investigação vinte e oito documentos, dentre eles: leis, decretos, portarias, regulamentos, relatórios, planos pedagógicos, atas,

⁶ O TCLE foi desenvolvido a partir do modelo criado e aplicado por Souza (2015), com pequenas alterações, como a inclusão da Resolução n. 510 de 7 de abril de 2016, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Foi esclarecido aos entrevistados que sua participação na pesquisa poderia envolver riscos mínimos, como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista. Todos os participantes optaram em divulgar seus nomes e também permitiram a utilização de suas fotos.

cadernos, diário de classe, Anais da Câmara de Vereadores, jornais, fotografias e imagens.

Para compreensão e análise, utilizamos os pressupostos de Luchese (2014, p. 149), ao entender que os documentos que chegam ao investigador “[...] são plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo para as gerações futuras”. Desta forma, eles precisam ser montados e desmontados, lidos e interpretados, categorizados e analisados, pois somente dessa maneira é que poderão ser articulados, a partir dos indícios que se apresentam, construindo assim uma narrativa histórica “[...] plausível, possível, verossímil de fato [...]” (PESAVENTO, 2003, p. 37).

Cabe ressaltar que uma das responsabilidades que compete ao historiador, ao fazer uso da Análise Documental, “[...] consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e não lhes acrescentar nada do que eles não contêm”. (LE GOFF, 1990, p. 536). Assim, o cruzamento entre os dados obtidos, através das análises das documentações, permitiu a criação de relações, conexões, diálogos entre as diversas informações contidas neles, e também com as narrativas, revelando ao pesquisador indicadores de congruências e incoerências para a compreensão da organização e do funcionamento da instituição escolar investigada. (MOGARRO, 2005).

Deste modo, por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos explicitados, dos critérios e procedimentos adotados foi constituído o percurso de pesquisa para elucidar alguns fatos acerca da constituição da EGG, algumas das representações das práticas de Educação Física no ensino primário, além das culturas escolares e suas derivações, que foram constituídas nos espaços escolares.

A Educação Física no ensino primário de Caxias do Sul-RS

No Brasil, historicamente, as correntes pedagógicas e didáticas utilizadas na Educação Física escolar foram determinadas por influências diretas do campo da medicina, com ligações aos discursos relacionados à higiene, saúde, eugenia e também nos interesses militaristas e nacionalistas. Esses são os preceitos inicialmente assumidos no interior escolar, por entender que, através de hábitos saudáveis provenientes dos exercícios

físicos, os alunos teriam maior desenvolvimento físico, moral e intelectual. (BETTI, 1991).

No período compreendido por este estudo, os modelos educacionais mais adotados pelo governo brasileiro para organizar o ensino primário foram os Grupos Escolares, onde ocorreram grande parte dos processos de escolarização de maneira formal com ordenação dos saberes e um único professor para ministrar todos os conteúdos. No entanto, muitas instituições não se tornaram Grupos Escolares, e ainda existiam aulas nos moldes das Escolas Reunidas⁷ e Escolas Isoladas,⁸ principalmente nas zonas rurais dos municípios.

O dispositivo legal para que a Educação Física escolar fosse incorporada aos currículos oferecidos nas escolas primárias foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 5.692/71, através do art. 7º. A partir desse dispositivo, a Educação Física passa a ser parte integrada do contexto de atividades formadoras, não se restringindo apenas ao corpo, mas como “elemento de expressão individual e de integração social. Daí decorrem as múltiplas possibilidades de integração da Educação Física com todos os outros componentes curriculares”. (PICCOLI, 2007, p. 1). O art. 7º da LDBEN n. 5.692/71 destaca: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971).

No entanto, a promulgação de uma lei de forma independente não é o suficiente para obter as transformações desejadas, pois a sua aplicação no campo prático é dependente da eficácia e integração das esferas políticas, econômicas e sociais que constituem uma unidade nacional. Além disso, faz-se necessário compreender também os contextos locais, as condições de infraestrutura existentes, bem como as necessidades dos atores sociais. (ROMANELLI, 1996).

⁷ Essa foi a denominação para o agrupamento das Escolas Isoladas em um mesmo edifício. Uma das finalidades desse modelo escolar era classificar os alunos pelo seu nível intelectual e unir dois ou mais anos em apenas uma classe. (GIL; CALDEIRA, 2011).

⁸ Segundo Souza (2015), eram caracterizadas, em grande parte, por ter um professor que ensinava todas as disciplinas, independentemente do grau de adiantamento dos alunos. Localizavam-se tanto no meio urbano como no rural, geralmente funcionando em um prédio improvisado ou na casa do próprio professor, e não eram denominadas de isoladas pelo fato de possuírem classes autônomas, mas sim pelo seu funcionamento de forma unitária.

Dessa forma, na Educação Física escolar o esporte tornou-se conteúdo hegemônico nesse período, pois como destaca Linhales (1996, p. 159) proporcionava o “[...] bem-estar das futuras gerações e [era] importante atividade para o preenchimento das horas de lazer”. A autora ainda ressalta que

o esporte torna-se presente na cena urbana e, de certa forma, estende-se ao meio rural; adentra os meios de comunicação e a indústria, tornando-se bem de consumo; consolida-se como conteúdo hegemônico da Educação Física, além de se fortalecer como setor de atuação do poder público em diferentes níveis. (LINHALES, 1996, p. 160).

Ainda, em relação à consolidação do ensino do esporte nas aulas de Educação Física, Fonseca (2010) destaca que o(as) professor(a) começava pela aprendizagem esportiva de maneira parcial, inicialmente pelo ensino da técnica, após a repetição dos gestos específicos, e no último momento dava forma aos gestos corporais de maneira geral, conforme o esporte desenvolvido na aula. Para que esse processo de aprendizagem obtivesse êxito, o corpo enquanto instrumento das práticas deveria ser fortalecido e desenvolvido através das habilidades físicas e pela melhoria do condicionamento físico, demonstrando que o esporte nos diferentes níveis de ensino “[...] pretendia contribuir para a aquisição de um senso de ordem, respeito às normas sociais e disciplina, principalmente através das experiências que foram propiciadas a partir de experiências frequentes em competições esportivas”. (FONSECA, 2010, p. 234).

Além dos esportes, havia nas séries primárias sessões de ginástica comum constituídas pelos exercícios corporais realizados no solo ou também com o auxílio de implementos. Geralmente aplicados com objetivos educativos ou competitivos, com a intenção de aprimoramento ou correção das capacidades físicas, mas também vinculada aos preceitos cívicos, como ensino da marcha, à entoação do Hino Nacional e da Bandeira, o que também é observado nas práticas de atletismo.⁹ Para Fonseca (2010), a utilização do atletismo nas aulas aconteceu pela baixa necessidade de materiais e também pela possibilidade de apreensão de uma vasta experiência motora aos alunos.

⁹ O atletismo desenvolvido nas instituições primárias era composto fundamentalmente pelas corridas de velocidade ou distância e pelos saltos em altura ou distância.

Ao avançar para a década de 80, iniciam-se movimentos contrários a essas concepções de ensino pautadas pelo tecnicismo, visto que o regime civil-militar termina com a eleição indireta do Presidente Tancredo Neves, em 15 de janeiro de 1985. De forma gradual, começam aberturas nos âmbitos sociais, políticos e educacionais, com o objetivo de transição de um modelo político ditatorial para um processo de redemocratização. (MENDONÇA, 2005).

A referência legal dessa década foi a promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. A lei apresenta o capítulo mais denso e longo sobre a educação dentre todas as Constituições brasileiras, pois contém dez artigos, em destaque os arts. 205 e 206, que tratam especificamente do tema. (PIANA, 2009). Todavia, mesmo após o término do regime civil-militar, em 1985, e a promulgação da Constituição de 1988, os governantes não conseguiram cumprir a tarefa de propiciar uma educação primária satisfatória com os interesses da sociedade.

Pela proximidade dos acontecimentos, o processo gradativo de mudanças nas correntes pedagógicas, tanto das legislações quanto do ensino, fez com que muitas heranças militaristas fossem perpetuadas pelas escolas de Caxias do Sul. Estes fatos ficam evidenciados na EGG com a narrativa da professora Jaqueline (2017), ao rememorar, no ano de 1985, o ensino dos esportes, das ginásticas e do atletismo nas aulas de Educação Física.

Gradativamente, o ensino e a política educacional da Educação Física escolar, com ênfase ao desenvolvimento esportivo e de alto rendimento, passam a ser criticados. A Educação Física acaba migrando lentamente para outros conceitos teóricos, políticos e práticos, exaltando menos os feitos do regime civil-militar, porém enaltecendo as conquistas brasileiras nos âmbitos culturais e esportivos. (OLIVEIRA, 2003). Para Castellani Filho (2000), foi nesse período que ocorreram diversos congressos de professores e alunos, com o objetivo de fomentar discussões sobre os rumos da Educação Física, transformando-a numa área de conhecimento que viesse auxiliar na formação de indivíduos críticos e conscientes quanto aos campos políticos, sociais e econômicos do país.

Para Bracht (1999), a Educação Física escolar começa a se relacionar com os âmbitos das ciências sociais e humanas, através de uma análise crítica

do modelo competitivista e tecnicista. O principal ponto questionado era justamente o papel da Educação Física na função social da educação. Os indícios apontam que a psicomotricidade foi uma corrente pedagógica escolar muito utilizada durante a década de 80, pretendendo possibilitar às crianças “[...] oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento”. (BRACHT, 1999, p. 78).

Os professores primários iniciam mudanças no ensino da Educação Física, passando dos modelos competitivistas e da valorização dos esportes, para focar em elementos da psicomotricidade, como o

[...] desenvolvimento da percepção do esquema corporal e espaço-temporal, coordenando percepções e movimentos; a estruturação das potencialidades socioemocionais da criança propiciando a descoberta de si mesma e da autovalorização como pessoa; o desenvolvimento da expressão criadora das crianças, possibilitando a expressão e comunicação através do movimento. (PICCOLI, 2007, p. 1).

Em Caxias do Sul, o ensino também foi desenvolvido pelos preceitos da psicomotricidade, no entanto, outra modalidade que ganhou espaço nas escolas primárias foi o futebol de salão,¹⁰ mesmo que não esteja nas legislações como um componente curricular obrigatório. Isso ocorreu em função dos espaços físicos destinados às aulas de Educação Física, pelas condições climáticas e também pelo número de alunos necessários à formação das equipes. Porém, os professores não consideravam o futebol de salão uma prática benéfica a suas aulas, pois entendiam que ele retirava seu papel como professor e também sua função pedagógica de ensino. (FONSECA, 2010). Ressaltamos, que foram perpetuadas nas aulas de forma menos significativa as práticas de ginástica e atletismo.

Portanto, o ensino de Educação Física nas séries primárias, entre 1974 a 1989, esteve pautado por legislações e correntes pedagógicas de ensino distintos. Entendo que o ensino em Caxias do Sul ocorreu dessa maneira, pois

¹⁰ O futebol de salão, conhecido atualmente como futsal, é semelhante ao futebol, porém jogado com cinco jogadores para cada equipe numa quadra geralmente de 20x40 metros com piso de madeira ou concreto. Teve sua origem no Uruguai, na década de 30, mas foi no Brasil, nas décadas seguintes, que ele recebeu o maior impulso para o seu desenvolvimento. (FONSECA *et al.*, 2011).

as escolas não possuíam espaços físicos previstos na legislação, não tinham professores específicos graduados na área para a realização dessas aulas, mesmo que isso não fosse determinado pelo governo, e pela escassez ou adaptação de materiais para as aulas. Consideramos essas circunstâncias diretamente ligadas à forma de como a Educação Física foi ensinada e conduzida nas escolas de Caxias do Sul.

As aulas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi nas memórias de professores e alunos

As memórias são como depósitos de lembranças que emergem ao presente com fatos e/ou ações de um passado com forma representativa, sempre repleto de (res)significação, de sentido e intencionalidade. É por meio destas dimensões da memória coletiva e também com os documentos históricos que foram exploradas as práticas de Educação Física no ensino primário da EGG em dois âmbitos distintos: em sua primeira instalação no contexto do regime civil-militar de 1974 a 1984, e em seu novo prédio e espaço, a partir da redemocratização da educação brasileira em 1985.

No primeiro período abordado, de 1974 a 1984, a Educação Física esteve marcada no país pela corrente pedagógica do competitivismo, com características ligadas ao regime civil-militar. Porém, as práticas rememoradas pelos sujeitos da EGG não condizem diretamente com essas evidências. Para Sarlo (2007), essas memórias devem ser relativizadas para evitar que as narrativas sejam consideradas fidedignas aos acontecimentos, devido às subjetividades que tornam-se inerentes às lembranças desses sujeitos.

Ressalto que, seja pela formação normalista, pelo magistério ou pelo Ensino Superior, nenhuma das professoras que atuou entre os anos de 1974 a 1989 na EGG possuía conhecimentos específicos sobre a área da Educação Física. Os seus conhecimentos para organizar, planejar e desenvolver essas aulas eram, muitas vezes, oriundos das próprias práticas primárias, de cursos de curta duração, de palestras, de leituras ou de trocas de experiências com professoras de outras escolas. Dessa forma, possuíam o entendimento sobre o funcionamento e andamento das atividades, porém com dificuldades em ajustar o propósito e/ou a finalidade adequada para determinada aula.

Mesmo diante desses impasses, as práticas desenvolvidas pelas professoras condizem com o que estava previsto na legislação, no entanto, com finalidades opostas às correntes pedagógicas defendidas pelo governo. Na primeira instalação da EGG, de 1974 a 1976, as professoras tinham como suporte para suas aulas, apenas o pátio de brita ou a sala de aula, fatores que restringiram as práticas de Educação Física aos esportes de forma lúdica, principalmente com futebol para os meninos e voleibol para as meninas.

Devido a esses fatos, as soluções educativas encontradas pelas professoras da EGG eram provenientes de sua própria criatividade e também da adaptação dos espaços, como salienta Paulo (2017) que, muitas vezes, *“a gente adaptava uma goleira com duas pedras, não tinha muito o que fazer [...]”*. Por outro lado, os esportes também foram desenvolvidos quando as professoras não desejavam ministrar a aula de Educação Física, assim levavam os alunos para o pátio da escola *“[...] para brincar, digamos um recreio prolongado, então isso não ajudou a desenvolver fisicamente os alunos”*. (JAQUELINE, 2017).

Os esportes possuíam a finalidade de proporcionar o bem-estar e a mera participação dos alunos sem nenhum tipo de vinculação ao rendimento na EGG. O competitivismo emerge em alguns momentos, face a sua característica como modalidade esportiva competitiva, principalmente quando inserido em eventos com a participação de pessoas estranhas ao ambiente escolar. Os esportes escolares nesses eventos acabam se transformando no esporte dos adultos, com as mesmas organizações, características, finalidades e valores, embora o discurso sobre eles, no âmbito escolar, fosse para a prática recreativa e a participação de todos. (VARGAS, 1999).

Nos espaços de sala de aula foram adotados os jogos de tabuleiro principalmente nos dias que chovia ou quando fazia muito frio decorrente da falta de infraestrutura física. Além dessas práticas, as brincadeiras eram muito exploradas pelas professoras, com o intuito de extravasar a energia que as crianças possuíam, facilitando os processos de ensino em outras disciplinas, ao deixar essas crianças mais “calmas”. (JACIRA, 2017).

Essas brincadeiras, eram direcionadas pela professora regente da turma ou de forma livre, entendidas como um momento de “liberação de

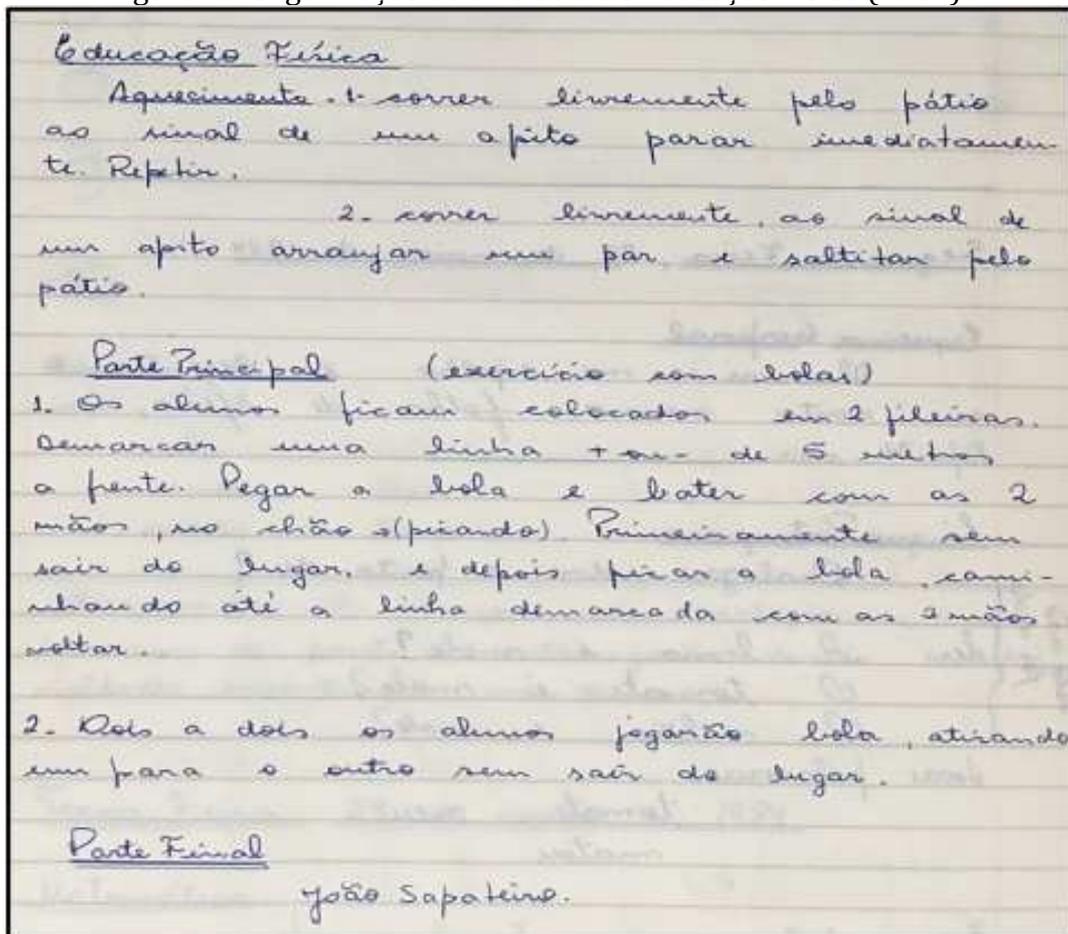
energia” dos alunos. Para Bracht (1999), a falta de uma identidade da Educação Física escolar naquele período gerou conflitos sobre suas finalidades educativas, e ameaçou sua presença nas escolas, pois ela não possuía um corpo teórico próprio, visto que são muitos os conhecimentos divulgados de forma incoerente sobre a área.

Consideramos que as professoras da EGG, durante o período, procuravam seguir as determinações legais impostas, ao incorporarem o esporte, a ginástica e o atletismo como as principais práticas da Educação Física na escola, todavia, opostas às finalidades desejadas pela política de governo. Para Oliveira (2003), a Educação Física nas instituições escolares brasileiras, no decorrer do regime civil-militar foi relacionada à formação de atletas mediante a utilização dos esportes, assim como exerceu um protagonismo frente à formação integral do educando, fatores não observados na EGG.

No segundo período, a partir da redemocratização 1985, a Educação Física passou por mudanças em relação às práticas do ensino primário, visto que grande parcela das professoras que ingressavam na escola eram provenientes do magistério, e algumas já possuíam formação em nível superior em outras áreas, fatores que se refletiram nas práticas de Educação Física. Podemos identificar essas mudanças de ensino principalmente quando a professora Jaqueline (2017) relata que a organização de suas aulas acontecia pelo “[...] aquecimento, preparação, depois a aula principal e o final relaxamento”, como podemos observar na Figura 1. Importante é salientar que pela proximidade dos momentos históricos vividos pelo país, muitas práticas que aconteciam no período do regime civil-militar ainda se perpetuam; porém, de forma gradativa, a Educação Física aproxima-se do construtivismo¹¹ por meio de elementos da psicomotricidade.

¹¹ O construtivismo é uma teoria que trata das relações do conhecimento. Entende que as crianças possuem um conjunto de predisposições neurofisiológicas básicas para a formação de suas estruturas de pensamento e que necessitam desenvolvê-las no cotidiano familiar, social e principalmente escolar. Dessa forma, os aspectos cognitivos dos alunos devem ser trabalhados para que haja uma construção e significação no desenvolvimento do processo de ensino, acarretando reflexões individuais, nas interações com o outro e nas relações com o meio social em que estão inseridos. (ARIAS; YERA, 1996).

Figura 1 – Organização de uma aula de Educação Física (1984)



Fonte: JAQUELINE (1984). Acervo pessoal de Jaqueline Gedoz Vita, Caxias do Sul/RS.

Além dessa melhor organização das aulas, a Educação Física escolar adquire novas correntes pedagógicas, a partir da redemocratização. Essa nova corrente é denominada de popular, em vista das pretensões operárias na sociedade, a partir dos conceitos de inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida. Esses mesmos conceitos passam a fazer parte dos debates sobre a Educação Física escolar, entendendo o aluno como ser atuante do processo de escolarização, que deve ser crítico e participativo. Desse modo, as práticas competitivistas vão perdendo força para uma corrente que valoriza mais que os aspectos biológicos e fisiológicos do aluno. (FERREIRA, 2005).

Essas práticas despontam para superar as aulas que pretendiam evoluir apenas os aspectos biológicos, competitivos e de desempenho, ao incluir e valorizar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. (DARIDO; RANGEL, 2005). De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, a Educação Física no ensino primário “[...] deve atender às necessidades da criança nesta faixa etária, respeitando as suas características de crescimento e desenvolvimento”. (BRASIL, 1982, p. 8).

A partir dessas discussões e dos dispositivos legais, a psicomotricidade¹² começa a ser implementada e trabalhada nas aulas de Educação Física da EGG. Os principais conteúdos desenvolvidos foram: coordenação motora ampla, coordenação motora fina, percepção espacial, percepção temporal, estruturação corporal, imagem corporal, esquema corporal e a lateralidade.

Desses componentes da psicomotricidade, nota-se que a professora Jaqueline abordava com maior ênfase as coordenações motoras ampla e fina e as práticas voltadas ao esquema corporal. Compreendo que essas práticas foram direcionadas a esses alunos em decorrência da sua formação docente, por entendê-la como um campo que possibilita o desenvolvimento dos processos de escolarização em outras disciplinas, favorecendo os aspectos físicos, cognitivos, afetivo-emocionais e também contribuindo para a formação da personalidade. (FONSECA, 1988).

Ressaltamos, por meio dos indícios pesquisados, que a psicomotricidade foi uma prática utilizada por grande parcela das professoras primárias da EGG, que buscavam novas formas de abordagem em suas aulas; no entanto, não se constituía como uma prática homogênea, pois algumas professoras ainda utilizavam os mesmos planos de aula de décadas anteriores vinculados ao tecnicismo, ou não realizavam nenhuma proposta de organização das aulas. (JACIRA, 2017; JAQUELINE, 2017).

Essas correntes pedagógicas que realizaram transformações na organização e no desenvolvimento das aulas de Educação Física na EGG tornaram-se possíveis pelos novos espaços, principalmente pelo pátio coberto, pelas novas salas de aula, e também pela utilização da frente da

¹² Sobre este assunto, consultar a dissertação de Giacomoni (2018).

escola para as práticas de atletismo. Outro fator que contribuiu para uma ampliação das possibilidades práticas são as novas legislações e também a ampliação dos recursos materiais destinados às aulas, que passam a ter bolas de diferentes tipos e tamanhos, cordas, bambolês, colchões e materiais adaptados. (ROBERTA, 2017; ELISANGELA, 2017). De acordo com Souza (2007, p. 165), “[...] os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional, constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”.

A partir do explicitado, percebemos que as professoras primárias da EGG conseguiram articular e colocar em prática os saberes oriundos de sua formação docente, dos cursos e das palestras, das leituras e das trocas de experiências com outras professoras, para organizar e desenvolver as aulas de Educação Física. As aulas eram organizadas através de brincadeiras de forma livre ou orientada, os esportes de maneira adaptada sem viés competitivista/tecnicista, atletismo e ginásticas, pois não havia espaços e materiais propícios. Gradativamente, outras práticas são inseridas, como, por exemplo, a psicomotricidade e a preocupação das professoras com as questões sociais, culturais e cognitivas dos alunos. Mesmo assim, há um esforço docente para seguir os planos propostos pela legislação, encontrar soluções educativas tanto nos espaços quanto nos materiais para um desenvolvimento satisfatório das aulas de Educação Física.

Considerações finais

Os indícios apontam que as práticas rememoradas pelos sujeitos não condiziam diretamente aos mesmos elementos difundidos e/ou que se esperava que as escolas, nas aulas de Educação Física executassem durante o regime civil-militar, ou seja, dar ênfase à corrente competitiva. Ao contrário, com menor destaque identificam-se atividades competitivas e com maior intensidade aquelas que incluíam preceitos do construtivismo e da psicomotricidade. Contudo, a partir da abertura democrática no nosso país, percebe-se a busca por uma sintonia com a corrente popular da inclusão, participação, cooperação, lazer e qualidade de vida, mas de modo muito incipiente na segunda metade da década de 1980.

No período compreendido entre os anos de 1974 a 1984, a corrente pedagógica de ensino da Educação Física no país era pautada pelo competitivismo e por um ensino tecnicista, ou seja, por práticas que se valiam principalmente dos esportes para o aperfeiçoamento técnico e físico. No entanto, mesmo as professoras utilizando os esportes, fundamentados pelo futebol para os meninos e voleibol para as meninas, o objetivo dessas atividades não buscava o rendimento e a competição. Além dos esportes, identificamos práticas que foram vinculadas às comemorações cívicas, às datas comemorativas, às apresentações artísticas que aconteciam tanto no interior da escola como em eventos do município.

O ensino da Educação Física nesse período acontecia de uma a duas vezes por semana, com aulas de cerca de 50 minutos a uma hora de atividades sempre pela professora regente da turma. Nesse contexto, há um discernimento de que a organização, o planejamento e o desenvolvimento das aulas é considerado importante pelas professoras da escola tanto nos registros pesquisados, nos documentos escolares quanto nas narrativas das professoras, porém são realizados de forma simples, dentro das possibilidades oferecidas e de seus conhecimentos na área.

A Educação Física evidenciada pelas memórias dos sujeitos no período relaciona-se indiretamente às práticas competitivistas por meio da utilização dos esportes nas aulas, no entanto, com caráter participativo não excludente, proporcionando bem-estar, convívio social contrários aos objetivos de aperfeiçoamento físico. Pelas ginásticas relacionadas ao contexto civil-militar e sua vinculação às comemorações e apresentações cívicas/artísticas, e pelo atletismo, em que, em alguns momentos, havia elementos de competitividade. Salientamos que as práticas mais usadas pelas professoras primárias, nesse contexto, envolviam atividades com brincadeiras livres ou orientadas.

Após 1985, já nas novas instalações da escola, a organização e o planejamento das aulas de Educação Física apresentavam uma estrutura. Embora isso não acontecesse em todas as aulas, há elementos no plano de aula de uma professora regente subdividido em: aquecimento, parte principal e parte final ou volta à calma. Este fator decorre da formação dessas professoras que começam a ingressar na escola durante a década de 80,

oriundas do curso de Magistério, inclusive algumas cursando nível superior, e que procuravam aplicar os princípios do construtivismo em suas aulas.

Durante essa década, as aulas de Educação Física na EGG passaram de dois períodos para três, mantendo o tempo médio de 50 minutos a uma hora de atividades. Outro fator considerado relevante na EGG diz respeito à não aplicação de notas ou pareceres para o desempenho dos alunos, caracterizando a Educação Física como uma disciplina não tão relevante no desempenho escolar final, visto que para os pais a escola deveria ensinar a ler, escrever e contar.

Como já mencionado, o que melhor caracteriza a década de 1980, quanto às relações com o novo prédio, talvez são as aproximações entre a Educação Física e a corrente construtivista. Analisando as práticas, identificamos nas atividades a psicomotricidade e os efeitos na mudança de postura e de atitudes dos alunos, pois esta concepção pedagógica envolvia desenvolvimento da(o): coordenação motora ampla, coordenação motora fina, percepção espacial, percepção temporal, estruturação corporal e esquema corporal.

Além disso, as práticas corporais tiveram uma influência pouco expressiva nas memórias dos sujeitos, contudo buscavam valorizar aspectos cognitivos, afetivos e sociais, a parte lúdica, a convivência e o momento de diálogo aberto nas aulas de Educação Física. Estas evidências sugerem a relação destas práticas com uma cultura escolar instituída nesse local. Concluímos esta pesquisa sobre o ensino de Educação Física nas séries primárias da Escola Giuseppe Garibaldi conscientes de que contribuimos um pouco para refletir sobre a história da educação, mesmo que em nível municipal, mas que, guardadas suas singularidades, projeta similaridades com realidades mais amplas e complexas, diante do conhecimento produzido neste estudo.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ARIAS, José Orestes Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a pedagogia construtivista? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 8, p. 11-72, jul./dez. 1996.

- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRASIL. **Lei n. 5.692. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasil. 11 ago. 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Diretrizes de implantação e implementação da Educação Física na educação pré-escolar e no ensino de primeira à quarta séries do primeiro grau**. Brasília: MEC/SEED, 1982.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil. 5 out. 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2000.
- CAXIAS DO SUL. **Lei Orgânica de Caxias do Sul**. Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 31 dez. 1970.
- CAXIAS DO SUL. **Decreto Municipal n. 21.443**. Autoriza e libera o funcionamento das atividades da 5ª série na E.M. de 1º Grau Giuseppe Garibaldi. Caxias do Sul-RS. 26 out. 1988.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- ELISANGELA, Bernardi. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul, 5 de out. de 2017. Entrevista.
- EMFEGG. **Caderno de Atas de Reuniões com Professores (1974-1976)**. Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1974.
- ERNESTO, Romualdo Rissi. **Entrevista oral sobre os primeiros tempos do Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul, 1 de jun. de 2017. Entrevista.
- FERNANDES, Ananda Simões. **Quando o inimigo ultrapassa a fronteira: as conexões repressivas entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai (1964-1973)**. 2009. 275f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- FERREIRA, Heraldo Simões. **Percepção sobre qualidade de vida entre crianças de 4 a 6 anos: Educação (Física) na escola**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, 2005.

FONSECA, Gerard Maurício Martins. **De la gimnástica a la deportivización: la historia de la educación Física en las escuelas municipales de Caxias do Sul-Brasil**. 2010. 594f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educación Física, Deporte Y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2010.

FONSECA, Gerard Maurício Martins; GIACOMONI, Cristian; SONDA, Francesca Chaida; GIOTTO, Maria de Lourdes. A história do futebol de salão caxiense: as notícias da sua origem. *In*: FONSECA, G. M.M. (org.). **Estudos de futsal**. Caxias do Sul: EducS, 2011. p. 139-140.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. *In*: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002. p. 3-24.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

GIACOMONI, Cristian. **A Educação Física no ensino primário: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi – Caxias do Sul/RS (1974-1989)**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

GIL, Natália; CALDEIRA, Sandra. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, n. 1, p. 166-181, nov. 2011.

JACIRA, Koff Saraiva. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física e os primeiros tempos da Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 30 de set. de 2017.

JAQUELINE, Gedoz Vita. **Diário de Classe da 1ª série (1984)**: Professora Jaqueline Gedoz Vita. Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1984.

JAQUELINE, Gedoz Vita. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física e os primeiros tempos da Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 31 de mar. de 2017. Entrevista.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LINHALES, Meily Assbú. **A trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos**. 1996. 242f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio/ago. 2014.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MENDONÇA, Daniel de. A vitória de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral e a posição política dos semanários *Veja* e *Isto É*. **ALCEU**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 164-185, jan./jun. 2005.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pro-posições**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 103-116, jan./abr. 2005.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984)**: entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

PAULO, José da Costa. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul, 14 de dez. de 2017. Entrevista.

PELEGRINI, Tiago Boeira. **A Educação Física na perspectiva de uma pedagogia crítica transformadora**. 2008. 59f. Monografia (Especialização) – Curso de Pós- Graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PICCOLI, João Carlos Jaccottet. A Educação Física escolar no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital EF Deportes**, Buenos Aires, ano 12, n. 110, p. 1, jul. 2007.

ROBERTA, Fernanda Rodrigues Ciepelevski. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul, 2 de out. de 2017. Entrevista.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire d’Aguilar. São Paulo: Editora UFMG, 2007.

SOUZA, José Edimar de. **Trajatória de professores de classes multisseriadas**: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009). 2011. 346f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2011.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas**: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952). 2015. 295f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1998.

VARGAS, Francisco Seirul-lo. Valores educativos del deporte. *In*: SÁNCHEZ, Domingo Blázquez (org.). **La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: INDE Publicaciones, 1999.

Memórias e práticas do ensino de Música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945)¹

Deise da Silva Santos
José Edimar de Souza

Considerações iniciais

O estudo trata de uma investigação realizada no Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Farroupilha, sobre o Grupo Escolar Farroupilha.² Tendo como objeto de estudo o ensino de Música ali desenvolvido, a pesquisa é realizada em um recorte temporal que contempla um período em que a música ocupa lugar de destaque nas salas de aula, devido à sua importância dentro do processo nacionalista do período da Era Vargas. O ensino musical naquela época assumia o nome de Canto Orfeônico, projeto em nível nacional, impulsionado pelo compositor Villa-Lobos.

Esta disciplina era considerada como meio de formação moral e intelectual, além de ser uma das maneiras mais competentes de trabalhar o patriotismo no povo. (BRASIL, 1934). Essa proposta de ensino se consolidou especialmente devido ao momento político pelo qual o país passou nas décadas de 1930 e 1940. Getúlio Vargas, após a Revolução de 30, tornou-se presidente da República e, novamente, pelo resultado da votação da Assembleia de 1934. Entretanto, a partir de 1937, seu governo adquire caráter ditatorial, através de um Golpe Militar. O próprio Vargas denominou seu período de gestão de “Estado Novo”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009). Como as práticas do canto orfeônico contemplavam a propaganda do civismo, além do ensino musical através do canto-coral, pode-se afirmar o interesse do próprio governo pela propagação do ensino do canto orfeônico.

O recorte temporal é do início de 1938, ano em que é inaugurado o prédio da instituição, seguindo até o ano de 1945, data em que finda o Estado

¹ Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada: *Memórias e práticas do ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945)*, sob a orientação 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.

² Atualmente a instituição é denominada Colégio Estadual Farroupilha.

Novo. Além disso, o período também possibilita um olhar às práticas do canto orfeônico, que pela relação próxima aos objetivos do projeto nacionalista, incorporava em suas canções tais características, como o próprio hinário do período indica, por exemplo. Ressalta-se a relação com o projeto nacionalista, devido ao contexto de aplicação da pesquisa: uma região de colonização italiana.

O município de Farroupilha está localizado na Encosta Superior do nordeste do Rio Grande do Sul.³ As primeiras iniciativas de escolarização nessa comunidade se misturam com a história do município, que considera a sua trajetória a partir do processo de colonização do século XIX, os primeiros tempos da imigração italiana. Em 1875, é registrada a chegada dos primeiros imigrantes italianos *a Nova Milano*, hoje, *distrito de Farroupilha*.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar documentações e memórias de ex-alunos para produzir uma história do ensino de Música no Grupo Escolar Farroupilha, entre 1938 e 1945, período áureo do canto orfeônico. Os objetivos específicos estabelecidos foram: compreender como o ensino de Música se organizava no Grupo Escolar Farroupilha, estabelecendo relações com as práticas e culturas do ensino de Música no contexto nacionalista; identificar as práticas musicais e compreender como elas contribuíram na produção de uma cultura escolar do Grupo Escolar Farroupilha; e relacionar aspectos das prescrições do ensino de música, em nível nacional e estadual, ao contexto das práticas realizadas no Grupo Escolar Farroupilha.

Esta pesquisa é construída sob a perspectiva histórica, inserida na área da História da Educação. Pesquisas sob essas perspectivas são importantes para esta área de estudo científico, pois, mesmo sendo uma narrativa que aborda o passado educacional, “despido” da promessa de tecer uma verdade absoluta, é um estudo comprometido com encontrar evidências e elaborar uma narrativa dentro de suas limitações, mas que contemple as diversas dimensões da educação. (MAGALHÃES, 2005).

³ Estabelece limites geográficos com os municípios de Flores da Cunha, Nova Roma do Sul, Alto Feliz, Carlos Barbosa, Vale Real, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Garibaldi, Carlos Barbosa e Pinto Bandeira.

Pressupostos teórico-metodológicos

O objeto de estudo aqui proposto, o ensino de Música, em uma instituição escolar do início do século XX, circunscreve as categorias históricas que envolvem: história das instituições, história das disciplinas e também culturas escolares. O *corpus* teórico aqui desenvolvido possui como orientação a história cultural, trazendo para o debate autores como Barros (2003), Chartier (1990, 2009), Pesavento (2008), entre outros.

Esta forma de fazer história pode ser entendida como uma construção fomentada e elaborada a partir de vestígios, recolhidos em diversas possibilidades de fontes documentais, imagens e também memórias. Entretanto, esses indícios, por si sós, não traduzem ou estabelecem o que passou. O processo histórico atua sob o viés da verossimilhança, elaborando “[...] um discurso imaginário e aproximativo sobre aquilo que teria ocorrido um dia, o que implica dizer que faz uso da ficção”. (PESAVENTO, 2008, p. 53). A reflexão enquanto a capacidade de alcançar a verdade entra em debate, pois a habilidade de apresentar o que um dia ocorreu é limitada.

Ao abordar a intangibilidade da verdade absoluta na narrativa histórica, Pesavento (2008) indica como mais correta a compreensão de um regime de verdades. Acolhendo a afirmação da autora, compreendo que o processo de pesquisa histórico carrega em si certa limitação, no sentido de “aceitar a impossibilidade de alcançá-lo em sua plenitude, entender que uma investigação não é uma mera transposição da realidade acontecida, mas que sobre ela foram feitos recortes, exclusões, soluções”. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 18).

Dentro do âmbito da educação, há alguns anos a cultura escolar se consolidou como uma categoria de análise muito recorrente em estudos na área da história da educação. Julia (2001) e Vinão Frago (1995) tornaram-se autores que elaboraram conceitos que se tornaram referência para pesquisas na área.

Neste estudo, o termo *cultura* é empregado como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2008, p. 15); um conjunto de saberes, as maneiras e formas de

operar que não somente explicam sua relação com o mundo, mas os sentidos e significados atribuídos. (CHARTIER, 2009).

As maneiras de agir dentro de uma cultura podem ser consideradas práticas que são realizadas por sujeitos (quem faz ou assiste, quem produz ou recebe), em um tempo (quando) e também em um espaço (onde). São os “usos e costumes que caracterizam a sociedade examinada pelo historiador” (BARROS, 2003, p. 157); a forma de ler, andar, cantar, comer, beber, escrever, enfim, seus hábitos e costumes.

As práticas educativas remetem ao estudo do cotidiano, aos “fazeres ordinários”. (CERTEAU, 1990). Boto (2012), apoiada no conceito de apropriação de Chartier (1990), salienta o processo de criação que ocorre no momento da recepção cultural. Embora haja discursos, as prescrições que tentam ordenar e determinar organização e forma de atuação, “as práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são, de forma alguma, redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas”. (CHARTIER, 1990, p. 136). Tal forma de compreensão é fundamental para a criação de outro conceito mobilizado no estudo, a cultura escolar.

Este estudo foi desenvolvido com base nas fontes – sejam documentais, orais ou fotográficas – até então disponíveis e, além disso, selecionadas em função do objeto de estudo. A narrativa desenvolvida não tem a pretensão de ser uma verdade absoluta, mas, dentro da limitação que se encerra, é escrita através de um olhar e das fontes, salientando que, em outro momento e com outros pesquisadores, poderiam ser desenvolvidos estudos com outras características.

Dessa forma, nesta investigação, foram entrevistados cinco ex-alunos da instituição pesquisada que estudaram à época do recorte temporal de 1938 a 1945. Pensando a trajetória para obter as narrativas dos alunos, as etapas realizadas abrangem o que autores como Alberti (2005) e Zago (2003) indicam: em um primeiro momento, foi realizada pesquisa acerca do objeto de estudo e elaboração do roteiro de entrevista; após, houve a identificação dos sujeitos, contato inicial com os entrevistados, realização da entrevista, tratamento e processamento (passagem do registro sonoro ao registro escrito); e, por último, análise das entrevistas.

O processo de identificação dos sujeitos que foram entrevistados foi um desafio. Devido ao recorte temporal estar distante, encontrar ex-alunos que estivessem aptos e desejassem compartilhar suas memórias tornou-se uma tarefa árdua. Para tanto, foram várias as formas de identificá-los: contatos a partir da própria escola, a partir das listas de chamadas identificar nomes e sobrenomes dos alunos e pesquisar com conhecidos, além de ir a centros de atendimento e grupos de terceira idade da região central da cidade.

Os sujeitos precisavam ter em torno de 75 anos de idade em diante. Dessa forma, as indicações dos entrevistados para outros colegas ficaram limitadas. Conforme alguns nomes foram sendo lembrados, identificou-se que a maioria já havia falecido ou estava enferma. Sendo assim, foi possível identificar no percurso da pesquisa cinco ex-alunos do Grupo Escolar Farroupilha:

Quadro 1 – Relação dos ex-alunos entrevistados

Nome	Data de nascimento	Período na instituição
Égide de César Biscoli	12.2.1936	1946-1949
Mario Carlos Buscaino	9.9.1935	1940-1945
Maria Catharina Buscaino	12.5.1931	1938-1942
Marília Túlia de Oliveira ⁴	19.9.1937	1945-1949
Victor Ferronato	28.8.1932	1941-1945

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

As circunstâncias da entrevista foram consideradas e planejadas tendo em vista a disponibilidade do entrevistado e também buscando zelar pelo seu bem-estar. Como ressaltam Grazziotin e Almeida (2012), quando os sujeitos expõem suas memórias, revelam detalhes e aspectos do seu meio social e cultural, que auxiliam a historização da educação.

⁴ Nos registros, o nome que consta é Maria Túlia Giacomoni, nome de solteira.

As memórias dessas pessoas e as representações que possuem sobre o seu tempo de aluno no Grupo Escolar Farroupilha ajudaram “[...] a perceber outros significados [...]” (PESAVENTO, 2008, p. 54) que, apenas pelo referencial escrito, não seria possível alcançar. Como ressaltam Grazziotin e Almeida (2012), quando os sujeitos expõem histórias de vida, revelam os detalhes e aspectos do seu meio social e cultural, expressando sentimentos e impressões que auxiliam a historização da educação.

Práticas musicais no GEF: o repertório utilizado no cotidiano escolar

Canto orfeônico, o ensino musical desenvolvido especialmente através da prática vocal, foi instituído como disciplina obrigatória da educação básica, através do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do secundário no Distrito Federal, ainda no Rio de Janeiro. (LOUREIRO, 2003). Em 1934, através do Decreto n. 24.794, entre outras providências, estendia a abrangência do Decreto n. 19.890 a todo o território nacional e ampliava sua obrigatoriedade ao ensino primário, em todos os “estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública”. (BRASIL, 1934). A prática do canto orfeônico, enquanto determinação legal, foi alterada na década de 60 do século XX, pelo Decreto n. 51.215, de 21 de agosto de 1961, que estabelecia as normas para “educação musical” em todos os níveis educacionais: Jardins de Infância e nas Escolas Pré-Primárias, Secundárias e Normais, havendo vários fatores que levaram a esse declínio.

Dentro dos pressupostos do canto orfeônico, a escolha das músicas era algo à qual eram dadas orientações bem-específicas, nas quais Villa-Lobos indicava o uso de composições de autores de renome e canções folclóricas. Como bem considera Penna, aos alunos do período não cabia “pensar a música, mas praticar uma música pré-pensada, pré-concebida, pré-selecionada para determinados fins” (PENNA, 2013, p. 6); dessa forma, nesse contexto, a música nunca era vista ou valorizada por ela mesma.

Para Villa-Lobos, a música era também um meio de renovação; incentivador da solidariedade entre os homens, da importância da cooperação, da anulação das vaidades, sendo que “elevava” o gosto e a

cultura em relação às artes. Era, igualmente, um meio de adestrar os “órgãos auditivos e fonação”, além de ser “um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mais ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica”. (VILLA-LOBOS, 1946, p. 3). Buscando não somente a formação do músico e do musicista, mas a formação que fosse capaz de incentivar e despertar no aluno o gosto cultural “especializado” e de “divulgar a cultura musical erudita às camadas populares que até então não tinham tido essa oportunidade” (MONTEIRO; SOUZA, 2003, p. 124), associando o objetivo estético ao cívico.

Assim, apresenta-se uma relação do repertório das canções que estiveram presentes na cultura das festividades do GEF, refletindo que tais canções fossem ensaiadas durante o período de aulas pelas professoras. Tal levantamento toma por base os registros dos livros: *Diário da Escola (1939-1944) Atas Cívicas do CPM*, livro de *Ata das Comemorações do Grupo Escolar Farroupilha (1942-1949)* e o livro de *Atas Cívicas – Trabalhos relativos ao CPM – Grupo Escolar Farroupilha (1940-1951)*.

Dentro das possibilidades de análise e organização, as canções foram separadas em três seções para serem analisadas mais profundamente: canções folclóricas, canções patrióticas e hinos. Neste capítulo, apresenta-se a análise pertinente às canções folclóricas, relacionadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Relação de canções folclóricas

Canções folclóricas	
A borboleta	Erabuta
A mocidade	Estudante sonolenta
Aheinländer (bailado)	Fado das ruas
Arabutã	Fidelidade dos farrapos
Ave-maria	Guarany
Aviadora	Luar do sertão
Bailado das flores	Margarida vai à fonte
Bailado dos índios	Meu jardim
Bailado regional português	Moço que não tinha papel
Bailado Aheinländer	Morena minha morena
Bailado ora vai tu	No wou
Bailado os índios	O boi Barroso
Bailado os patinhos	O carangueijo
Bailado primavera	O destino falhou (valsa)
Bailado velha gaita	O palhalho
Canção do agricultor	O zabonio
Canção do aviador	Os pequeninos
Canção do expedicionário	Pirolito (canção de toada portuguesa)
Canção do soldado	Pirulito (canção de roda)
Canção hespanhola	Primavera brasileira
Canto à árvore	Rsteplau
Canção da mocidade	
Crisântemo	Santa Cruz
Deus ama as crianças	

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Dentre as músicas apresentadas no quadro acima, inicia-se ressaltando a presença de uma prática recorrente nos programas de comemoração do GEF: os bailados. Foram identificados os seguintes números nestes moldes: Bailado das flores, Bailado dos índios, Bailado regional Português, Bailado Aheinländer, Bailado ora vai tu, Bailado da primavera, Bailado dos patinhos e

Bailado da velha gaita. Neste contexto e, a partir dos registros fotográficos, o bailado era uma apresentação com música, na qual os alunos realizavam coreografias para interpretá-las.

O Programa de Música de 1939⁵ não traz nenhuma orientação específica sobre tal forma de trabalho, embora os bailados sejam indicados como sugestões de atividades no Regimento Interno das Escolas Primárias do Rio Grande do Sul. Além dessa orientação, infere-se que essa atividade ocupava local de destaque, devido ao potencial para apresentações. Uma das práticas e estratégias utilizadas, durante o período, eram apresentações com grande número de alunos e professores, desfiles escolares, geralmente realizados em datas cívicas.

No Quadro 1 apresentado anteriormente, há a presença de canções que abordavam a temática do trabalho, como: Canção do aviador, Canção do agricultor e Canção do expedicionário. De acordo com Avancini (2000), as canções de ofício envolviam personagens como trabalhador de usina, professor do operário e mesmo abstrato, abordando diretamente a temática do trabalho em geral. Conforme argumenta Avancini (2000), “são músicas de incentivo ao trabalho, não só pelo aspecto da realização pessoal e criativa, mas sobretudo porque o trabalho traz o progresso, garantindo o futuro e a grandeza da Nação”. (AVANCINI, 2000, p. 136).

Frisa-se que a proposta da Escola Nova de educação pública e acessível para todos abarcava especialmente uma população até então predominantemente rural.

A educação é vista neste momento de vida do país como a grande alavanca formadora da cidadania nacional e da mão de obra destinada aos serviços da sociedade urbano-industrial emergente, por isso o estudo é colocado como um valor a ser promovido e cultivado pelos estudantes. (AVANCINI, 2000, p. 145).

Com os avanços industriais e o desenvolvimento econômico urbano, era necessário qualificar para uma sociedade urbano-industrial. Nesse sentido, as

⁵ No Rio Grande do Sul, o ensino de música, tomando por referência especialmente o Programa de Música de 1939, o espaço para esse saber é reservado e orientado. O documento indica habilidades a serem trabalhadas, como apreciação de forma interessada (senso estético), desenvolvimento do senso rítmico, enaltecimento da expressão e naturalidade ao cantar. Há uma ênfase também no aprendizado da leitura e da escrita musical.

letras das canções de ofício assumem caráter de ensino moral, procurando sempre fazer algum verso que apontasse uma atitude de felicidade, prazer e positividade no trabalho.

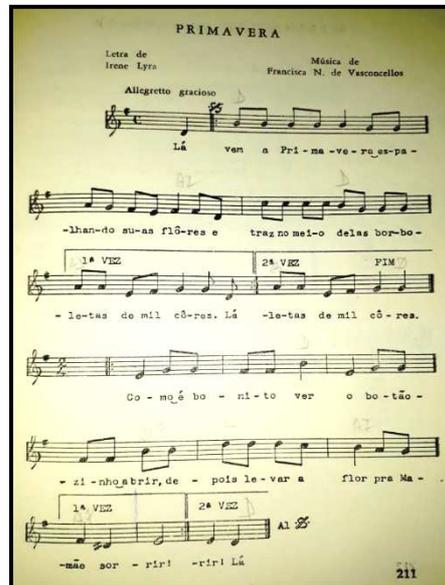
Outro indício do enaltecimento do trabalho, no contexto do GEF, que salienta-se são as excursões escolares a ambientes de trabalho. Diante dos registros fotográficos e também dos registros do livro de *Atas de Comemorações (1942-1949)*, os programas de comemoração contemplavam o espaço para a excursão escolar. Embora não tão recorrentes quanto os números musicais e as demonstrações de Educação Física, os indícios mostram que, ao menos uma vez ao ano, era organizada uma saída escolar. Na relação dos locais visitados, pontua-se a presença de ambientes de trabalho, como: Funilaria Reginaldo, Fábrica de Linha e Olaria, Fábrica Calçadista, Marcenaria Bartelle e uma madeireira.

Assim como locais voltados ao trabalho, espaços ao ar livre também demonstravam ser um destino recorrente nos passeios escolares. Tal prática foi “inventada como uma forma de higienizar o cérebro das crianças, evitando a fadiga”. (TEIVE; DALLABRIDA, 2012, p. 85). Assim, tornou-se uma das atividades que se enraizou nos procedimentos escolares, permanecendo até os dias de hoje como uma forma de ensinar e aprender.

As letras que abordam a natureza são compostas por temas singelos, voltados ao campo, às aves, às árvores, ao sol, à lua, aos símbolos nacionais. (AVANCINI, 2010). Esses temas davam o tom, consonante, da brasilidade no repertório adotado pela disciplina de música no GEF, como nas canções: Meu jardim, As borboletas e o Bailado da primavera.

Relativo ao Bailado da primavera, apresentado em 1943 e registrado em fotografia, infere-se que a música que acompanha tal coreografia possa ser a canção “Primavera”, de autoria de Francisca Vasconcellos.

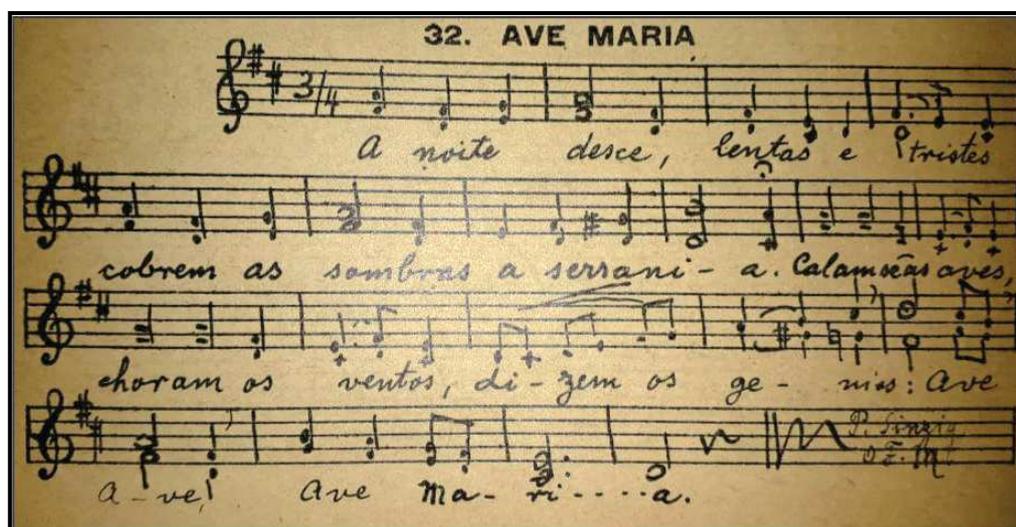
Figura 1 – Partitura da canção “Primavera”



A letra da canção aborda aspectos da estação, enaltecendo a beleza das flores e das borboletas. Avancini (2000) reforça que a natureza era uma forte temática das canções do período, as quais apresentavam elementos da natureza, um acento ecológico explicitado pelas letras incentivando a preservação.

No repertório, havia espaço também para os valores religiosos. De acordo com Avancini (2000), o poema presente na canção “Ave-maria” era bastante difundido nos livros escolares. A canção representaria “um caráter mais universal de culto a Maria, mãe de Jesus na tradição cristã”. (AVANCINI, 2000, p. 154).

Figura 2 – Partitura da canção “Ave-maria”



Salienta-se que o projeto nacionalista empreendido no Estado Novo envolveu variadas esferas, como governo, Igreja, imprensa, partidos políticos, que foram tecendo a trama da reforma. “Foi resultado de uma conjunção de elementos (nacionalização do ensino, Estado Novo, crescimento populacional, circulação de discursos pedagógicos, participação de intelectuais) e não de uma evolução ou necessidade”. (BASTOS; TAMBARA, 2014, p. 379).

Igreja e Forças Armadas também estavam inseridas nesse projeto educacional empreendido pelo Estado Novo. A Igreja católica pretendia garantir e demarcar seu espaço através do ensino religioso.

Os vestígios indicam a presença de práticas religiosas de ordem católica no contexto do GEF. De acordo com a ex-aluna Égide, como oração era entoado um pai-nosso “*todo dia [...] depois todo mundo seguia pra sua sala. E ainda lá, a gente rezava uma Ave-maria*” (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017). Essa lembrança é consonante com a de Victor: “*Ah, sim... Sim, sim. Antes de começar, eles davam o pai-nosso e tal, e depois terminava e sentava, e começava estudar*”. (VICTOR FERRONATO, ENTREVISTA, 2017).

Ainda sobre a presença da religião no cotidiano escolar, no livro *Diário da Escola (1939-1944)* há o registro, recorrente, da presença do padre Adolfo Fedrizzi, que lecionaria aulas de religião no GEF.

Destacam-se duas canções do Quadro 1, apresentado anteriormente: Os pequeninos e a Canção da mocidade, ambas também presentes no livro *Hymno e canções escolares – noções de solfejo*, escrito pelo padre S.J. Maute. Ambas as canções abordam o perfil dos estudantes. A letra da canção Os pequeninos⁶ salienta o bom desenvolvimento dos estudantes e a forma como seu desenvolvimento estudantil satisfatório irá alegrar a família.

Em relação à Canção da mocidade, a letra enaltece a relação entre a mocidade, a alegria e a sinceridade. Tal idade é apresentada como uma juventude que sonha e projeta seus ideais, na qual o vínculo entre civismo e mocidade ocorre através do culto à bandeira. (AVANCINI, 2000).

Luar do sertão, também presente no contexto escolar, é uma canção que traz um tema popular do Nordeste, em que Catulo da Paixão Cearense aborda o tema de amor à terra. O acento da canção é a região, mas, de acordo com Avancini (2000), “o canto sertanejo é algo incorporado à vida nacional e cantado de norte a sul do país, haja vista o sucesso das duplas caipiras e sertanejas ainda hoje no mercado musical”. (AVANCINI, 2000, p. 217).

Durante o período do Estado Novo, a queima das bandeiras locais foi um ato simbólico representativo de um desejo de unidade nacional. Tal perspectiva se implantou não somente pela anulação do regional, mas por sua incorporação ao nacional. Nesse sentido, canções como Prenda minha, dos gaúchos, aparece nos livros de canto dos maestros e professores nordestinos, assim como Luar do sertão e Asa branca estão em todos os hinário gaúchos. (AVANCINI, 2000, p. 321). Essa situação aplicava-se também ao canto Boi barroso, típico do folclore gaúcho, presente no contexto do GEF e que constava em vários hinários em âmbito nacional. (AVANCINI, 2000).

Por último, salienta-se a presença também de cantigas de roda no repertório, como a canção Caranguejo⁷ e Pirulito. Avancini (2000) indicou que, nos métodos e guias escritos por Villa-Lobos, as cantigas de roda ocuparam lugar de destaque.

⁶ Letra da canção: “Somos pequeninos, somos principiantes; mas para escola viemos como bons estudantes. Logo nós saberemos ler os nossos livrinhos. E assim agradaremos muito nossos paizinhos”. (S.J MAUTE, 1935).

⁷ Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é, caranguejo só é peixe na enchente da maré. Ora palma, palma, palma, ora, pé, pé, pé, ora, roda, roda, roda, caranguejo peixe é.

Avancini (2000) aponta que “o tempo escolar também era marcado por canções que identificavam a sua rotina”. (AVANCINI, 2000, p. 306). Como os indícios escritos eram correspondentes a escritas de festividades, canções com tal propósito não estariam ali registradas. Entretanto, canções de chegada à escola, da hora do recreio, de volta para casa não estiveram presentes nas narrativas dos ex-alunos.

As canções analisadas nesta seção partiram dos registros produzidos na cultura escolar. Todavia, a partir de outros documentos encontrados na trajetória de pesquisa, foi possível traçar relações entre o repertório e as práticas musicais que ocorriam em outra instituição: a Escola Complementar de Caxias do Sul. Através de documentos profissionais da professora de música Dina Braghirolli, que lecionava para as aspirantes a professoras, foi possível estabelecer possíveis conexões com o trabalho desenvolvido pelas professoras no GEF. Na próxima seção, está essa situação.

As professoras do Grupo Escolar Farroupilha: aspectos formativos

Para informações acerca da vida profissional das professoras do GEF, foram utilizados, como fontes escritas, o livro *Fichário do corpo docente e demais funcionário do GEF (1940)* e o *Fichário do corpo docente Grupo Escolar Farroupilha (1950)*. Em ambos os livros, de forma geral, constam informações como: nome dos professores, escola em que se formaram, cursos feitos, data de formatura, data de ingresso no magistério, data de efetividade, escolas em que lecionaram, licenças e faltas na instituição, designações na instituição, atividades extraclasse, escolas onde estiveram em exercício, métodos empregados, testes empregados, pesquisas e estudos especiais.

É interessante salientar que o quadro docente do GEF era formado exclusivamente por mulheres. Nesse período, o “papel da mulher como responsável pela educação das crianças na família e na escola era enaltecido”. (BASTOS, 2005, p. 128). Assim, o trabalho da professora era como uma espécie de extensão do trabalho que desenvolvia em sua casa, adquirindo um papel de modeladora de almas. (BASTOS, 2005).

Ao abordar com os alunos se havia professora de Música no GEF, as opiniões foram bem divergentes. A senhora Maria Buscaíno e os senhores

Mario Buscaíno e Victor Ferronato afirmaram que não havia professora específica para tal ensino. Mario Buscaíno lembrou, apenas, de uma professora que gostava de música: “[professora] de lecionar música, não. E aí, então, era professora do quinto ano [...] tinha a professora, essa Enriconi. Ela gostava de música também e dava, às vezes, uma pouca coisa, assim...” (MÁRIO BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

Égide de Biscoli foi a única ex-aluna que afirmou lembrar da professora e da aula de Música.

Tinha aula de música. O nome da professora da aula de música também não vou me lembrar, porque era uma pessoa que veio de fora, que o marido dela, ele era funcionário público, não me lembro o setor que ele trabalhava. Mas, ela era ótima. E a gente fazia todo o 'do, ré, mi'. A gente tinha o caderno e fazia tudo. (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017).

Conforme a entrevista de Égide, ela não estudou exclusivamente no GEF. Seu pai intercalava: um ano no GEF e um ano no Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Quando questionei se eventualmente o ensino de Música não seria do colégio das Irmãs, ela afirmou que não.

A ex-aluna Marília, que chegou a ser colega de Égide, afirmou não recordar de professora de Música: “Tinha religião, mas a música não tinha. Não lembro, pelo menos no meu tempo, não lembro”. (MARÍLIA OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2018).

Entretanto, no livro *Fichário do corpo docente Grupo Escolar Farroupilha (1950)* há indicação de que a professora Lucy Maria Courtois teria lecionado canto de 1948 a 1950, o que vai ao encontro de outras mudanças que ocorrem nas práticas musicais da instituição, como os primeiros registros de um grupo de coro orfeônico em 1947. A ex-aluna Égide lembrou, com carinho, de alguns aspectos da aula da professora Lucy Maria Courtois.

Ela fazia o coral, a gente cantava, todo mundo junto. Ela era muito tranquila. Era muito legal. Muito legal. A gente sentiu muito quando ela foi embora, que depois ela foi... o marido quando era transferido, ela era professora, ela tinha que seguir né? Mas a gente sentiu muito. (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017).

De acordo com o relato da ex-aluna, o marido da professora Lucy Maria Courtois seria funcionário público, e a transferência dele teria acarretado a saída da docente da escola. Todavia, salienta-se que Fernandes (2015) indicou que a professora seria filha de Luciano Florêncio Courtois e Thilde Pinto Guaspari. Seu pai, Luciano, atuou como Auxiliar na Subprefeitura da Vila de Nova Vicenza, 1º Delegado de Polícia, escrivão do Cartório de Órfãos e Ausentes, entre outras atividades. (FERNANDES, 2015).

Lucy Maria Courtois se formou na Escola Complementar de Caxias, no ano de 1941. Sua participação em apresentações artísticas organizadas pela instituição foram registradas em algumas reportagens no período. De acordo com os programas de comemorações noticiados na época, a complementarista Lucy fazia apresentações solo de canções.

Houve registro no livro *Diário da Escola (1939-1944)* que a professora Elisa Cibelli seria a professora de Educação Física e Música no ano de 1940. Entretanto, logo a professora se afasta da instituição, devido a um chamado da Secretaria de Educação, conforme consta nos registros do livro *Fichário do corpo docente e demais funcionários do GEF – 1940*.

Compreende-se que, para analisar uma disciplina, em sua gênese, configuração e organização, com seu caráter autônomo, um importante aspecto a ser observado é a formação de quem a ela se dedicou.

Compunham o quadro de instituições de formação das docentes do Grupo Escolar Farroupilha a Escola Complementar de São José (São Leopoldo/RS), a Escola Normal de Porto Alegre (Porto Alegre/RS) e, principalmente, a Escola Complementar de Caxias/RS. A maioria das professoras era *complementarista e normalista*.

O início do funcionamento da Escola Complementar de Caxias,⁸ em 1930, é um dos fatores que contribuiu para a alteração desse quadro, tendo em vista que foi a primeira escola pública de formação de professores e professoras na região. Em conformidade com o Decreto n. 4.277 de 1929, que dava instruções acerca do ensino normal e complementar no estado, Bergozza (2010, p. 53) aponta que “ela foi criada para suprir a necessidade de formar e aperfeiçoar docentes para as escolas primárias da cidade e

⁸ A partir de maio de 1943, a Escola Complementar de Caxias passa a denominar-se Escola Normal Duque de Caxias.

região, a partir da década de 1930”. Ao oportunizar a qualificação docente, a instituição também possibilitava uma nova forma de qualificação para as jovens da região, que queriam seguir estudando. (LUCHESE, 2007).

Na Escola Complementar de Caxias, dentre os saberes trabalhados na instituição, o espaço para o ensino musical existia e era ocupado por professores específicos que lecionavam a disciplina. Salienta-se, neste texto, a presença da professora Dina Braghirolli, que foi uma das professoras de Música na instituição.

De acordo com indícios profissionais de Dina Braghirolli, preservados no *Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami*, a professora nasceu no dia de 19 de maio de 1900, tendo sido nomeada como professora de Música, conforme Portaria n. 2.993, de 10 de junho de 1933, na Escola Complementar de Caxias do Sul. Foi diplomada aluna-mestra pela mesma instituição no ano de 1939. Na documentação disponível, há um Relatório/Questionário que indica vestígios sobre suas práticas educativas, material didático que ela utilizava como referência, assim como informações sobre sua formação acadêmica e musical.

Referente à sua qualificação musical, formou-se no “Curso de teoria e solfejo” (1926) e também em Piano (1929) pelo Instituto Belas Artes do Rio Grande do Sul. Sobre cursos extras que realizou, possuía certificado da Escola Normal Padre Anchieta, em São Paulo, do “Curso de Puericultura” e “Higiene Geral” da Diretoria de Saúde Escolar do Estado de São Paulo, em 1941. Além disso, constam em sua formação cursos voltados ao Canto Orfeônico, como em 1940, na capital de São Paulo, onde realizou o curso “Técnico de Educação Musical”, ministrado pela professora Ceição de Barros Barreto.

Ceição Barretos foi uma professora de Música e Canto Orfeônico, além de ter sido uma escritora sobre o tema. De acordo com Igrayra (2012), ela era uma aluna dedicada a registrar os cursos e as ideias de Villa-Lobos. A autora ressalta dois livros escritos por Ceição: *Coro orfeão* e *Estudos sobre hinos e bandeira do Brasil* (1942). No primeiro livro, estando envolvida nos assuntos acerca do ensino musical da época, a autora chegou a criticar a forma como o ensino da música estava sendo desenvolvido, como algo mecanizado e exibicionista. No outro livro citado, apresentou a preocupação com a

execução cantada do Hino Nacional, indicando os erros mais frequentes observados na execução do hino. (IGAYARA, 2012).

Além do curso realizado em 1940, a professora Braghirolli formou-se também no curso de “Metodologia Musical”, sob a direção do professor Fabiano R. Lozano, no Serviço de Música e Canto Coral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em 1941.

De acordo com Gilioli (2008), Fabiano R. Lozano foi um dos precursores com o trabalho do Canto Orfeônico no Brasil, em São Paulo. Sua formação musical iniciou ainda no ambiente familiar, tendo em vista que seus pais eram músicos. Realizou seus estudos formais em música no Colégio Piracicabano e, posteriormente, cursou o Real Conservatorio de Madrid, na Espanha. Quando voltou de sua estadia na Europa, depois de seis anos, iniciou uma carreira como professor de Música em um grupo escolar de Piracicaba e, posteriormente, em uma Escola Normal. Desde o início de seus trabalhos, opera através do canto-coral, sendo que oficialmente o Orfeão é constituído em 1925.

Também em 1930, foi nomeado assistente técnico do ensino de Música, na Diretoria Geral do Estado de São Paulo. Em 1939, foi nomeado Chefe do Serviço de Música e Canto-Coral, órgão subordinado ao departamento de Educação de São Paulo, posto no qual se aposentou, em 1953. (GIGLIOLI, 2008). Foi naquele período e nesse cargo que Fabiano R. Lozano lecionou o curso do qual Dina Braghirolli participou.

Quando o Canto Orfeônico é instituído como disciplina obrigatória, através do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, não é atribuída a necessidade da profissionalização do professor. Somente a partir do Decreto-lei n. 9494/46 (BRASIL, 1946) vai haver uma preocupação e organização sistemática para os professores responsáveis por ministrar a disciplina.

No contexto gaúcho, conforme referido anteriormente, o Decreto n. 7.640 de 1939 regulamentou a carreira docente, instituindo o concurso como forma de recrutamento. O espaço para o professor de Música nos concursos esteve garantido. Como aponta Quadros (2006), por exemplo, no ano de 1938 foram nomeados 33 professores de Música e, em 1939, 12 professores. (QUADROS, 2006, p. 71).

Villa-Lobos se preocupava não somente com a qualidade do material, mas com a orientação prática adequada que os professores deveriam seguir. Os locais de concentração de formação dos professores de Canto Orfeônico estavam no eixo Rio de Janeiro/São Paulo, o que dificultava a vinda dos professores de outros estados e de outras regiões. Loureiro (2003) apontou que isso levava a uma formação inadequada ou mesmo insuficiente, em que os métodos não conseguiam suprir essa defasagem. A mesma autora afirma que esse seria um dos motivos que favoreceu a queda do Canto Orfeônico enquanto projeto.

Entretanto, com as viagens de Dina Braghirolli em busca de formação musical, é possível inferir que o projeto estava alcançando o interior do país. Inclusive, outra professora que lecionou música na Escola Complementar também realizou viagem didática em busca de formação no projeto de Villa-Lobos. Em uma entrevista disponível no acervo AHMJSa, na narrativa da professora é possível verificar um esforço para a profissionalização do professor de Música, ao ter uma bolsa de estudos disponibilizada para a realização do curso.

Considerações finais

No cenário do projeto nacionalista, o ensino musical surge com as propostas e o repertório alinhados a essa prática e ganha força enquanto implantação justamente devido a esses elementos de louvor à pátria. Elevado em âmbito nacional por Villa-Lobos, o canto orfeônico ganha espaço em sala de aula, adquirindo mais legitimidade com o amparo em legislação que garantia a sua presença em sala de aula.

De modo genérico, reiteramos, nas considerações finais, que o ensino de música no GEF esteve relacionado especialmente com as festividades, no repertório empreendido. As fontes permitiram uma aproximação e análise a partir dos títulos das canções e músicas registrados nas atas de comemorações em livros guardados no arquivo da instituição.

Sobre as canções folclóricas, salienta-se a temática da natureza, do trabalho e da fé presente nas canções. Os bailados também se evidenciam nesse processo, sendo uma prática muito utilizada nos momentos das

festividades. Sobre as práticas que utilizavam as canções patrióticas, que exaltavam o bom brasileiro, o cidadão de bem, fiel à sua pátria e, por tal motivo, disposto a tudo por ela, foi exposta uma lista considerável de hinos utilizados. Tal repertório era pensado para auxiliar na construção do “novo” homem, do “novo” cidadão ao qual o regime político visava, um cidadão – utilizando termos encontrados em vários documentos no percurso da pesquisa – útil para si e para os outros, corajoso, honesto, generoso, que cuidava de sua saúde, leal à família, aos amigos e também à escola, Pátria e a Deus.

As representações encontradas traduzem que o canto realizado na instituição, a princípio, era interpretado sem acompanhamento instrumental, sendo realizado a *capella*. Nas festividades, ocupavam maior espaço nos programas as canções de teor patriótico, que visavam à formação moral do aluno. A interpretação das canções também não empregava arranjos vocais que exigissem tanta técnica, sendo que os indícios apontam que, na maioria das vezes, eram realizadas em uníssono.

Sobre o corpo docente do GEF, inserido no contexto da época, era composto exclusivamente por mulheres. Sobre a formação, as professoras eram em sua maioria complementaristas ou normalistas. Embora outros locais de formação sejam identificados, a relação com a *Escola Complementar de Caxias* é inevitável. Nesse sentido, a formação musical das professoras nessa instituição foi analisada, devido a documentos que permitiram tais relações. Através de fontes sobre Dina Braghirolli e Juliana Lamb, professoras de música da instituição, foi possível identificar a influência dos projetos de formação de professores organizados por Villa-Lobos.

Ambas as professoras tiveram a oportunidade de realizar cursos de formação docente musical em São Paulo. Os mesmos faziam parte de programas organizados, visando à formação de profissionais para trabalhar o ensino musical, especialmente o canto orfeônico. A preocupação com a qualificação de professores foi uma constante para Villa-Lobos. Alguns autores afirmam que um dos motivos de enfraquecimento do projeto de canto orfeônico, em âmbito nacional, seria a dedicação à qualificação do docente. Assim, identificar tais viagens das professoras no percurso da

pesquisa foi uma grata surpresa, que demonstrou a potência que o projeto alcançou em âmbito nacional.

Referências

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanesi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- AVANCINI, Elsa Gonçalves. **O canto orfeônico escolar e a formação da identidade no Brasil (1937-1961)**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre/RS, 2001.
- BARROS, José D’Assunção. História cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, v. 11, n. 1/2, 2003.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./out./nov./dez. 1995.
- FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949)**. 2015. Dissertação (Mestrado em) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História de Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dória Bittencourt. **Romagem no tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. A história das instituições educacionais em perspectiva. *In*: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MONTEIRO, Ana Nicolaça; SOUZA, Rosa de Fátima de. Educação e nacionalismo: a história do canto orfeônico no ensino secundário brasileiro (1930-1960). **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas, v. 7, n. 13, abr. 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PENNA, Maura. O papel do canto orfeônico na construção do nacional na Era Vargas: algumas reflexões. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2013.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o centro de pesquisas e orientação educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Solfejos**: originais e sobre temas de cantigas populares para o ensino de canto orfeônico. Vol. I. 1946. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Solfejos_originais_e_sobre_t%C3%A0mas_de_can.html?id=yhqiSgAACAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 10 ago. 2017.

TEIVE, Gladys Ghizoni; DALLABRIDA, Noberto. **A escola da república**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

Fontes documentais:

1 – Leis, decretos, decretos-lei

BRASIL. **Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://goo.gl/Q0P7ia>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://goo.gl/38uD2L>. Acesso em: 1º. maio 2017.

2 – Documentos pesquisados no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha

Acervo fotográfico. Livro de Atas de Exames (1933-1938)

Livro Atas Cívicas – Trabalhos relativos ao CPM – Grupo Escolar Farroupilha (1940-1951)

Livro Atas Comemorações (1942-1949)

Livro Histórico dos Professores (1940)

Livro Fichário dos Professores do Grupo Escolar Farroupilha (1940-1966)

Livro Fichário do Corpo Docente e Demais Funcionários (1940)

Livro Fichário do Corpo Docente do Grupo Escolar Farroupilha (1950)

Livro Termo de Compromisso dos Funcionários (1938-1952)

Livro de Exames Finais (1939-1948)

Livro Diário da Escola (1939-1944)

Livro de Atas do CPM (1939-1953)

3

O *Despertar* e as práticas de civilidade para a comunidade da escola rural em Caxias do Sul (1947-1954)¹

Elisângela Cândido da Silva Dewes
José Edimar de Souza

Considerações iniciais

O capítulo a seguir apresentado é parte de estudo realizado em torno do periódico *Despertar*, uma produção da Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul, destinado aos professores, alunos e à comunidade rural deste município. Como objetivo geral, o estudo buscou analisar as contribuições de tal periódico, a partir da compreensão das representações sobre a educação rural, presentes em suas colunas e das orientações disseminadas para a comunidade, no contexto da escola rural caxiense, no período de 1947 a 1954. O estudo foi sustentado em aportes teóricos na área da História Cultural, buscando apoio para a compreensão acerca das representações construídas e sobre a apropriação de orientações, a partir de práticas prescritas pelo referido órgão.

O estudo apoiado na História Cultural é um caminho que permite reflexões sobre diferentes aspectos da vida dos sujeitos. Tendo como pressuposto que a “história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 1988, p. 17).

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, a pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de 53 exemplares do referido documento, considerando-se os diferentes componentes que integravam suas edições, tais como: imagens, textos, diagramação e identidade visual. Além disso, realizou-se o enfrentamento entre o objeto/fonte – *Despertar* – com outras

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “*Despertar: uma história das práticas da educação rural em Caxias do Sul (1947-1954)*”, sob a orientação 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.

fontes documentais, observando-se recorrências e outros indícios que permitissem a reflexão sobre os diversos aspectos da vida dos sujeitos que viviam na área rural.

A investigação dos usos da imprensa de educação e ensino, proposta neste estudo, possibilita entender como “aparatos de comunicação” propagaram mensagens e representações, inspirando a promoção de diferentes práticas entre os habitantes das áreas rurais. Este estudo ainda avança no sentido de trazer evidências de como a escola rural e seus agentes – professores e alunos – contribuíam para a interpretação das mensagens contidas no periódico, tendo em vista que, “entre o mundo do texto e o mundo do sujeito, coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova forma de compreensão de si próprio e do mundo”. (CHARTIER, 1990, p. 26).

A apropriação, neste sentido, está relacionada ao modo como os indivíduos percebiam as representações, por meio dos textos do *Despertar* e criavam sentido a partir das práticas desenvolvidas no espaço rural. Neste contexto, o periódico mostra-se como um importante meio para o fortalecimento de representações entre seus leitores, dando significação às práticas, além de imbuir orientações direcionadoras para mudança de comportamento.

A imprensa educacional foi usada como um meio estratégico na multiplicação de orientações para práticas, e na disseminação de modelos preconizados pelas legislações de época e organizados em torno de programas do ensino público, que governos nacionais e regionais intencionavam disseminar no âmbito das escolas. Para Nóvoa (1997) a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino, mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização de crianças e jovens. (NÓVOA, 1997, p. 14).

Nessa perspectiva, este capítulo aborda as orientações disseminadas no periódico, e que tinham como premissa as práticas civilizatórias, identificando os aspectos do cotidiano de vida dos habitantes da área rural,

mobilizados no sentido de transformar os sujeitos para a apreensão de determinadas práticas.

O *Despertar* propagando orientações para práticas civilizatórias

O *Despertar* foi uma produção da imprensa educacional desta região, destinado à população da área rural caxiense. O jornal distribuído e produzido pela Diretoria de Instrução Pública do Município de Caxias do Sul circulou de forma gratuita pela área rural, no período de 1947 a 1954, atingindo uma tiragem de cerca de 1.200 exemplares por edição, quando havia um número de cerca de 20 mil habitantes na área rural. Os seus produtores desenvolviam uma série de temas que atendiam às expectativas dos habitantes das áreas rurais e, também, cooperavam para a divulgação de práticas prescritas pelo órgão público de ensino entre essa comunidade.

Entre os temas abordados nas diferentes colunas do *Despertar*, destacam-se os relacionados aos comportamentos de civismo, religiosos, voltados às práticas desenvolvidas com a agricultura e pecuária e, de modo especial, para este estudo, a comportamentos de civilidade, que tratavam sobre higiene, hábitos saudáveis e modos socialmente aceitáveis.

Nesse contexto, a escola atuava para a propagação dessas orientações, e o *Despertar* cooperava, pois, além de ajudar na construção de representações entre os habitantes das áreas rurais, era um suporte importante para a atuação do professor, configurando-se em uma espécie de guia para o exercício da docência e para as práticas da comunidade da área rural. Um material que poderia ser acessado, sempre que houvesse a necessidade de se revisitar as orientações disseminadas.

Papel importante também era desenvolvido pelo professor da área rural, ao qual cabia a responsabilidade pela educação das pessoas que viviam naquele espaço e, posicionando-se de forma orientadora, auxiliando para a apreensão das práticas relacionadas aos temas descritos anteriormente, e que avançavam no sentido das políticas educacionais da época. Boto (2018) aborda sobre a atuação do professor na apreensão de protocolos sociais, que posteriormente são apropriados pelos alunos:

É necessário considerar, quando se pensa nas representações sociais decorrentes da escolarização [...] as estratégias por meio das quais os protocolos societários são apreendidos pelos professores e as maneiras pelas quais os alunos se apropriam desses saberes, desses valores, dessas normas de ação. A cultura como mundo construído que surge também na escola abarca, a um só tempo, a apropriação dos conteúdos que circulam na sociedade e a criação de novos saberes, interiores à vida escolar. [...] De todo modo, a escola como rito deverá ensinar e recordar as normas e as regras de vida coletiva, até para ensaiar com as gerações novas o rito da vida em coletividades [...]. (BOTO, 2018, p. 157).

O desenvolvimento de temas que tratavam sobre normas e regras da convivência em grupo repetia-se nas diferentes colunas do *Despertar*. Dicas sobre hábitos de higiene, tais como, cuidados com a higiene bucal, do corpo e dos espaços de convivência; orientações para comportamentos saudáveis sobre alimentação e para a prevenção de doenças, dividiam espaço com as recomendações sobre bons modos em público e orientações de como se portar em diferentes momentos da vida em sociedade.

Suponha-se que o desenvolvimento de tais temas, pelo órgão público de ensino, possibilitaria uma convivência mais harmônica dos habitantes da área rural com os sujeitos e as peculiaridades de uma vida mais urbanizada, conduzindo a mudanças em hábitos e comportamentos que produziriam melhorias para as comunidades rurais.

Nesse sentido, o *Despertar* foi usado estrategicamente pela administração municipal, encurtando as distâncias entre os moradores das áreas rurais e a administração municipal, sendo um meio para “conversar” com eles, fortalecendo e/ou criando vínculos, a partir da valorização de aspectos que faziam parte daquele contexto, além de oferecer informações que despertavam o interesse de forma atrativa. Desse modo, as mensagens de valorização ajudavam na percepção dos leitores de que as orientações divulgadas no periódico iam ao encontro de melhorias em sua vida, e se constituíam em um “esforço” da administração pública no atendimento das necessidades dessas comunidades. No excerto a seguir, é possível observar as manifestações de reconhecimento expressas pelo Prefeito de Caxias do Sul:

Homenagear todos aqueles que trabalham a terra no Brasil inteiro e em particular os bravos agricultores de nosso município é reconhecer o valor que têm esses nossos patrícios, de mãos calejadas pelo árduo trabalho de todos os dias e de pele tostada pela inclemência das

intempéries. Das profissões humanas, sem dúvida nenhuma, a dos agricultores é das mais nobres. A eles devemos agradecer o alimento que vem às nossas mesas, arrancando da terra com tanto suor e tanto sacrifício [...] Euclides Triches – Prefeito Municipal. (DESPERTAR, julho de 1953, p. 19).

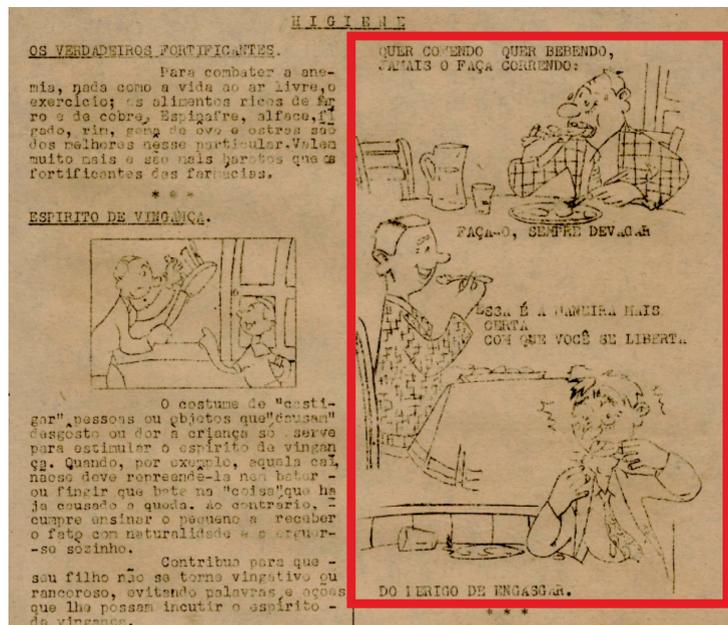
Também é pertinente ressaltar que o uso do jornal se configura em um outro movimento dos órgãos públicos, no sentido de civilizar a área rural. O jornal, como um meio de comunicação com distribuição e acesso mais facilitado para os sujeitos da área urbana, circulando entre os habitantes da área rural de forma gratuita, com frequência definida, usando uma linguagem atrativa, levava a ideia do “urbano”, introduzindo-se no espaço rural.

Chartier (1999) aborda sobre a capacidade de impressos, tais como jornais, cartazes e panfletos, de atingir até mesmo as pessoas que não eram capazes de assinar o próprio nome e que não possuíam livros. E, nesse contexto, os impressos angariariam leitores que estavam mais habituados com uma cultura oral, gestual e iconográfica. “[...] É o caso, por exemplo, dos tratados de civilidade que visavam fazer os indivíduos incorporarem as regras da polidez mundana ou da decência cristã”. (CHARTIER, 1999, p. 25).

Outros estudos trazem análises de materiais que possuem características semelhantes, como os realizados por Stephanou (2004), em torno de manuais de saúde, higiene e civilidade. Manuais compostos por uma série de mensagens prescritivas, que tinham a função de influenciar a adoção de comportamentos que atendiam a certas regras de polidez e civilidade. “Intentavam captar a confiança dos leitores através de uma didática que utilizava, em primeiro lugar, a própria linguagem – acessível, jocosa ou metafórica”. (STEPHANOU, 2004, s./p.).

O caráter prescritivo das orientações e o humor na exposição dos assuntos também foram características evidenciadas nas publicações do *Despertar*, como a exposta a seguir:

Figura 1 – Excerto da coluna Higiene do Despertar, do ano de 1949



Fonte: *Despertar*, agosto de 1949.

Nesse excerto, a orientação para boas maneiras durante as refeições vem acompanhada de ilustrações, o texto redigido no formato de rima completa o trecho da coluna "higiene", a produção foi elaborada de forma a facilitar a interpretação dos leitores sobre o que estava sendo exposto. O modo como aparecem as recomendações, em torno do tema civilidade, assumem um tom humorado, evidenciando a preocupação em transmitir a mensagem de forma persuasiva e não impositiva.

Essa tentativa do órgão de ensino municipal, em disseminar temas que colaborassem para a civilidade da comunidade rural, observada no *Despertar*, aparece na legislação federal da época, sob o formato de tópicos relacionados à saúde e a conhecimentos úteis aos professores, no exercício da docência para os alunos do ensino primário, no curso primário elementar, complementar e supletivo:

Art. 1º. O ensino primário tem as seguintes finalidades: [...] elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho [...]. Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá [...] Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. [...] Art. 8º O curso primário

complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: [...] IV. Ciências naturais e higiene. [...] Art. 9º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas: [...] IV. Ciências naturais e higiene. [...]. (BRASÍLIA, 1946a, s./p.).

Esses artigos de lei corroboram o pensamento de que o *Despertar* publicava mensagens que estavam alinhadas às políticas educacionais. E, apesar de não ser um manual, desempenhava uma função semelhante. O teor dos conteúdos relacionados à civilidade, que compreendem as orientações dispostas na legislação, evidenciados nas edições do *Despertar*, com maior incidência, pode ser observado em excertos, como este:

[...] Pessoas educadas nunca escarram nem cospem no chão, nunca tosem ou espirram sem amparar os perigosos com o lenço, nunca se aproximam demasiadamente das outras pessoas com quem falam, como é hábito de muita gente. Pessoas asseadas nunca levam o dedo à boca ou ao nariz, nunca humedecem os dedos na saliva, quando têm de virar as páginas do livro ou de contar dinheiro, nem levam à boca o lapis, sêlo, envelopes e outros objetos. Pessoas que se prezam absolutamente não evacuam nem escarram no chão, nem permitem que se faça semelhante imundície. Pessoas esclarecidas são todas as que cumprem os sábios e salutares preceitos de higiene. (DESPERTAR, set. 1951).

Percebe-se que o *Despertar* surgia para atender à necessidade dos órgãos públicos em influenciar a mudança de hábitos, a partir da educação das crianças e de recomendação aos pais para observarem essas práticas higiênicas desde a infância. Outro ponto a ser destacado relaciona-se à representação construída sobre a mulher na família, com indicações de que o local ocupado por esse membro familiar era dentro do lar, sendo exemplo e atuando na fiscalização de tais práticas:

O asseio consiste no hábito de observar rigorosamente todos os preceitos higiênicos, não só aos que se referem a limpeza do nosso corpo, como também do nosso vestuário, da habitação, de tudo o que nos cerca. A boa dona de casa deve dar seu exemplo para com quem quer que seja, observando o seu cumprimento do seu dever para com todos os membros da família, não como simples capricho, mas encarando sobre o ponto de vista da necessidade. (DESPERTAR, julho de 1953, p. 4).

De acordo com Cunha (2004), nas primeiras décadas do século XX, houve um aumento na frequência desse tipo de orientações, que passaram a compor os programas de civildade usados na formação dos professores das Escolas Normais, além de serem incluídos na bibliografia escolar. O teor dos conteúdos objetivava formar pessoas “bem-educadas”; desse modo, prescrições sobre bons modos, conduta moral, suavidade nos gestos, dicas de como se portar diante de pessoas em diferentes situações e lugares, hábitos de asseio eram tratados dentro da escola. (CUNHA, 2004, p. 122).

Pensando nesse sentido, é possível olhar para o periódico *Despertar* como um material didático, utilizado para orientar práticas docentes em um trabalho de constituição e/ou lapidação dos habitantes das áreas rurais, conforme os padrões sociais determinados na época.

De acordo com Cunha (2004), os manuais compunham orientações precisas sobre condutas pessoais, morais e sociais, buscando o ensinamento sobre cuidados que os indivíduos deveriam ter em público ou em espaços privados. (CUNHA, 2004, p. 123).

No caso do *Despertar*, as matérias ainda ampliavam os temas que compreendiam regras de etiqueta e comportamentos na coletividade. Inseridas em um contexto rural, possivelmente essas prescrições visavam a adequar os modos dos habitantes desses espaços em possíveis intercâmbios com os sujeitos que viviam na área urbana, atendendo a padrões desejados por instituições como, por exemplo, as religiosas, o que é evidenciado no excerto a seguir:

A Igreja é a casa de Deus e lugar de oração. Por isso nela não deves fazer rumor, conversar ou rir, mas expandir os afetos de teu coração para com Deus. Quando entrares na Igreja, toma a água benta e faze o sinal-da-cruz. Faze inclinação ao altar, se aí só houver o crucifixo ou alguma imagem; faze genuflexão simples, si houver o Santíssimo, e genuflexão dupla, si o Santíssimo estiver exposto. Depois de breve oração, si vieste a Igreja para visita-la, podes levantar-te e, não havendo nenhuma função religiosa, faze tua visita sem perturbar os outros. Si estiveres com algum companheiro, poderás precisando trocar com êle algumas palavras, mas em voz baixa, sem levandade. Nunca te ajoelhes com um joelho só apoiando-te no outro com o cotovelo. Não te sentes sobre os calcanhares, à maneira dos cachorrinhos, nem te deites sobre o espaldar da cadeira da frente, fazendo arco com o corpo. Durante as sagradas funções, abstem-te de bocejar, dormir, voltar-te dum para outro lado e, especialmente, de cochilar ou rir com os companheiros. [...] Não cuspas nunca no pavimento, porque isso, além de anti-higiênico e incivil, expõe os

vizinhos ao perigo de se enxovalharem. É mau costume voltar-se para ver quem entra ou quem sai. [...]. (DESPERTAR, 1954a, p. 7).

As instituições religiosas, nesta região, tiveram uma presença expressiva na abertura de escolas ligadas às congregações e, também, de igrejas nas áreas rurais, o que formatava uma relação próxima à comunidade e aos órgãos de ensino público. Essa relação foi descrita pela professora Ester Troian Benvenuti,² em entrevista concedida a historiadores locais; destaca a proximidade da igreja à escola. A professora ressalta a prevalência da Igreja católica na área rural, e o compartilhamento dessa crença entre os agricultores. Também fala sobre a participação dos professores em práticas promovidas pelas instituições religiosas, tais como: os terços rezados aos domingos pela professora; a atuação dos docentes na preparação das crianças para a Primeira Comunhão; o trabalho na organização e confecção de figurinos para as procissões, entre outros. (BENVENUTTI, 1983, p. 11). Consideram-se essas evidências para reflexões, tais como a de que as recomendações divulgadas no *Despertar* também eram influenciadas por outras instituições além da escola, como a Igreja.

Cunha (2004) aborda a participação de diversos “campos” sobre as produções escritas com teor civilizatório, entre eles a Igreja, a própria escola, a medicina e a imprensa, todos preocupados em multiplicar informações relacionadas “à higiene, à moral e à construção de homens e mulheres saudáveis e civilizados(as), base necessária para o fortalecimento do estado [...] (CUNHA, 2004, p. 123).

Por sua representatividade nas áreas rurais, dada, especialmente, pela necessidade da prática religiosa entre os habitantes, a Igreja cooperava para a apropriação de práticas de civilidade. Compreende-se que o anseio dos moradores em se adequarem aos comportamentos prescritos, buscando aprovação, ou o cumprimento aos ritos propostos, por exemplo pela Igreja, resultava no desenvolvimento de tais práticas para o exercício de sua fé.

Outras práticas também foram inseridas na área rural e, compreende-se, visavam à disseminação de práticas de civilidade. Entre elas, a projeção de

² Idealizadora do periódico *Despertar* e Coordenadora da Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul. A professora Ester também foi eleita a primeira mulher a ocupar uma cadeira no Legislativo caxiense.

filmes para as comunidades rurais promovidas pela Diretoria de Instrução Pública. As sessões de cinema eram oferecidas para toda a comunidade e divulgadas por meio da escola; atingiam um número significativo de famílias, como se pode observar no excerto: “No decorrer do presente ano letivo foram realizadas, até esta data, projeções cinematográficas em 18 unidades escolares, comparecendo [...] mais de mil e quinhentas pessoas adultas”. (DESPERTAR, nov. de 1952, p. 8).

Os filmes tratavam sobre uma diversidade de assuntos, alguns deles diretamente relacionados à civilidade, traziam questões sobre saúde e higiene, e outros faziam referência a práticas artísticas. Nesse sentido, o cinema apresentava um “mundo” repleto de possibilidades, com representações a serem apreendidas e interpretadas, oportunizando construções de significado pelos seus telespectadores. “[...] as representações elaboradas pelos filmes só têm significado quando ligadas a uma prática social, não só porque são produzidas socialmente, mas porque sua existência só pode ser concebida dentro das relações sociais de uma dada época [...]” (NOMA, 1998, p. 22). Desse modo, todos os habitantes de diferentes comunidades rurais do município tinham a possibilidade de acessar não somente novos conteúdos, mas a novas representações:

No decorrer do mês findo, o cinema ambulante das escolas municipais visitou as seguintes localidades: S. Pedro da III Léguas, Sala da Biblioteca Pública Municipal, São Caetano, Séde de São Marcos, Escola “Pedro Álvares Cabral” do Travessão Tompson Flores, Séde de Santa Lúcia do Piaí, Escola “Abramo Éberle, Zona Satini, Escola “25 de julho” Estrada da Barragem, Séde de Conceição, Nossa Senhora do Pedancino, Escola “1º de maio” do Travessão Solferino, Escola Municipal de Belas Artes. (DESPERTAR, setembro de 1951, p. 15).

Sob outra perspectiva, que não a do conteúdo dos filmes, também é possível inferir que a expectativa gerada entre os habitantes das áreas rurais, para a participação nessas sessões, configurava-se em um esforço desses sujeitos para a observância de comportamentos divulgados como adequados em situações sociais e coletivas, como as de uma sessão de cinema. A possibilidade de participar dessa prática cultural, que pode ser relacionada a uma vida mais urbanizada, visto que os sujeitos que viviam na área urbana,

possivelmente, teriam acesso mais facilitado, poderia ser motivadora para a adesão de determinados comportamentos de civilidade.

A iniciativa repercutiu de forma positiva, essa constatação é feita a partir das estatísticas que trazem o número de participantes nas exhibições, divulgados em relatório da Administração Municipal, no período de 1952 a 1954. Esse documento apresenta que foram realizadas 205 projeções, e que 12.836 crianças e 23.467 adultos participaram dessa iniciativa. (CAXIAS DO SUL, 1952-1954, p. 16). As divulgações feitas na coluna “Colaboração e Boa Vontade”, destinada às contribuições dos alunos das escolas rurais, também apontam para o sucesso da iniciativa. Nesse espaço, os alunos manifestam seus agradecimentos pela atividade promovida:

Galópolis, 28 de agosto de 1953. Senhorita Estér Troain. Desejo-lhe saúde e felicidade. Eu vou bem graças a Deus. O motivo desta é para agradecer-lhe muito o cinema que mandou apresentar na nossa escola. Faço votos que continue por longos anos percorrendo as escolas municipais. Todos gostaram do cinema e ansiosos estão que volte ao nosso meio com outros filmes. Envio-lhes saudades e um forte abraço. Da amiguinha Maria Dal Picol, aluna do 3º ano da Escola Isolda “Felipe Camarão” situada no 3º distrito. (DESPERTAR, nov. de 1953, p. 4).

As projeções de filmes evidenciam a aposta da Administração Pública em tal estratégia como uma aparato pedagógico. O investimento para a aquisição do projetor e dos filmes e para a organização da logística para as exhibições evidencia o esforço para o empreendimento. Em trecho de relatório da Administração Municipal é possível verificar o posicionamento sobre o projeto: “O cinema [...] constitui sem dúvida um valioso fator de educação e de contato social criador. Acresce que a educação na zona rural não pode ser feita alheia à vida da comunidade”. (CAXIAS DO SUL, 1952-1954, p. 16).

A Diretoria de Instrução Pública, então responsável pelas projeções, valia-se de uma estratégia moderna para o desenvolvimento da educação das pessoas das áreas rurais. E, possivelmente, com repercussão favorável aos objetivos almejados, uma vez que a iniciativa tenha surtido uma expectativa diferente sobre os habitantes das áreas rurais, como aponta a professora Ester:

[...] E inclusive, numa ocasião eu apresentei uma reivindicação que eu queria um projeto cinematográfico pra passar filmes na colônia. Porque cinema na colônia! Já era pouco nos vilarejos, imagina no interior! Então, eu comprei um projetor cinematográfico de 16mm, né? [...] E conseguia filmes de curta metragem, e conseguia com instituições em Porto Alegre, e sobre higiene, sobre agricultura e algum filme cômico. E aos domingos, eu ia passar. Eu marcava com antecedência [...] E numa ocasião pareceu uma velhinha imigrante [...] ela chegou na porta e disse assim: “Maestra quanto custa el cine? Então eu disse: Nó, nona, não precisa dinheiro. Pode entrar, o cinema é de graça.” [...] E ela se virou assim para mim e disse: “Ma que pecá, que so drio restá veccia, par che adés Che Bralise el drio restá bom”. (BENVENUTTI, 1983, p. 8).

Ainda há referência, no *Despertar*, de outra ação da Administração Pública para promover práticas de civilidade entre os habitantes das áreas rurais, o oferecimento de Bibliotecas Rurais. Os espaços eram ofertados à comunidade para o acesso à leitura. Essa estratégia pode ser evidenciada em excerto do *Despertar*:

Faz parte dos planos da Diretoria a instalação, em cooperação com a colônia e entidades rurais bem como Sub-Prefeituras, Paróquias e Escolas do interior de Bibliotecas rurais nos distritos. Ainda no corrente ano, duas, pelo menos, serão criadas e postas em ação. Para tanto já o técnico do município está enviando circulares as entidades do município e de todo o Estado, aos poderes públicos, associações e organizações diversas de todo o país, no sentido de conseguir e angariar livros, boletins, etc. sobre agricultura e pecuária em geral, sendo este um dos primeiros passos para a consecução do objetivo do referido departamento. Brevemente toda a imprensa do município será notificada desta iniciativa e, por certo, à mesma dará todo o seu apoio, o que muito contribuirá para seu completo êxito. (DESPERTAR, 1949c, p. 4).

O oferecimento de uma literatura atrativa para os moradores das áreas rurais, ou seja, que dialogava com seus interesses e suas expectativas oportunizava o contato desses sujeitos com meios que influenciavam a prática da leitura, o que também contribuía para o processo de alfabetização e para a aproximação com a Língua Portuguesa:

Quem não sabe ler vive como uma pessoa, que tenha sempre os olhos tapados. É como o cego que há de ser guiado por onde os outros queiram levar. Ou então, andará tropeçando. Lendo podemos conhecer os tesouros da sabedoria de todos os homens e ainda as grandes verdades do Evangelho. Podemos aprender cada vez mais e cada vez mais progredir. Escrevendo, podemos nos comunicar com os outros. Podemos registrar nossas ideias. Podemos planejar melhor nosso trabalho. O

homem analfabeto não é de todo livre, é escravo de sua ignorância. Não deixa de ler alguma coisa cada dia e de aprender sempre. Você que já sabe ler, ensine a uma pessoa de sua família, a um vizinho, a um amigo. Aprendendo a ler, você viu abrir-se diante dos olhos a porta de um mundo novo. Ajude também a abrir essa porta aos outros. (DESPERTAR, 1949d, p. 2).

Nesse mesmo contexto, o *Despertar*, produzido em uma linguagem acessível e com conteúdos atrativos, pode ser considerado como um aparato importante no processo civilizatório, não só por conter temas que tratavam sobre esse aspecto, mas por incentivar o hábito da leitura, uma prática tida pela Diretoria de Instrução, como útil na alfabetização.

A dificuldade com a Língua Portuguesa encontrada pelas comunidades das áreas rurais foi relatada pela professora Ester: “Se era uma família que só falava o italiano, a alfabetização se tornava mais difícil. [...]” (BENVENUTTI, 1983, p. 10). Ainda segundo Ester, os professores ajudavam nesse processo de comunicação com as famílias, pois conheciam o dialeto: “Falava o dialeto italiano, sem dúvida nenhuma [...] eu entendia eles todos”. (BENVENUTTI, 1983, p. 10). Nesse sentido, a circulação de materiais que continham conteúdo do interesse dos sujeitos que viviam nesse espaço pode ter sido utilizada como estratégia para o incentivo ao aprendizado da Língua Portuguesa, ou seja, da alfabetização tanto de crianças quanto de adultos. Também cooperava para o acesso e a apropriação daquelas pessoas às orientações relacionadas à civilidade. E, considerando o contexto histórico que antecedeu o recorte do estudo, ainda é possível supor que tais ações tinham o objetivo de adequar os habitantes das áreas rurais ao perfil de cidadão idealizado pelos movimentos políticos que antecederam o recorte do estudo, como, por exemplo, o Nacionalismo.

Luchese (2014) faz reflexões quanto às imposições nacionalistas à comunidade italiana, especialmente no que se referia ao uso da língua materna, a partir de 1942, o que impunha dificuldades, particularmente à população mais idosa. Ainda, para a pesquisadora, a Igreja católica apoiou esse processo adotando ações, como, por exemplo, a liturgia na Língua Portuguesa. O movimento dos governos, no sentido de persuadir a população estrangeira a adotar a Língua Portuguesa, o esforço para a alfabetização,

associados a outras atuações que visavam a constituir modelos de cidadãos brasileiros, indicam a influência nacionalista.

Para este estudo, o conteúdo do periódico *Despertar* faz uma articulação entre as orientações de civilidade e de civismo, como pode ser observado em: “Devemos conservar-nos sempre higiênicos que assim seremos úteis à Pátria”. (DESPERTAR, jul./ago. 1948, p. 11). Comportamentos de “obediência” também prescritos nas colunas indicam que o governo municipal investia esforços para a constituição de pessoas mais resignadas, tal como pode ser visto em: “[...] Instrui-te para que possas andar por teu passo na vida [...] Pugna pelos direitos que te confere a Lei, respeitando-a em todos os seus princípios, porque da obediência que se lhes presta resulta a ordem, que é força suave que mantém os homens em harmonia. Ouve e obedece aos teus superiores, porque sem disciplina não pode haver equilíbrio [...]” (DESPERTAR, set. 1951, p. 4). Nesse contexto, as orientações propostas poderiam ter uma aceitação maior, por se relacionarem aos comportamentos tidos como de “amor à pátria”. Essas divulgações eram reforçadas pelas colunas de valorização do trabalho do agricultor, em que se imputava ao exercício da atividade na terra o progresso do município. Essas mensagens, possivelmente, cooperavam para que os habitantes das áreas rurais se sentissem mais propensos a aderirem ao que era proposto, sentindo-se prestigiados, também, porque tais orientações poderiam ser associadas a uma preocupação da gestão municipal com a melhoria de vida nessas localidades.

Bastos (2002) explica que a imprensa pedagógica age como mediadora, por meio da fixação de sentidos:

[...] a imprensa cria um espaço público através do seu discurso – social e simbólico – agindo como mediador cultural e ideológico privilegiado entre o público e o privado, fixa sentidos, organiza relações e disciplina conflitos. Como um discurso carregado de intenções, constitui verdades, ao incorporar e promover práticas que legitimam e privilegiam alguns conhecimentos em detrimento de outros, produz e divulga saberes que homogeneizam, modelam e disciplinam o seu público leitor. (BASTOS, 2002, p. 52).

Refletindo sobre o periódico *Despertar*, as mensagens que circulavam em suas colunas poderiam mobilizar, entre as comunidades das áreas rurais,

“verdades” que posteriormente eram incorporadas pelos seus habitantes, legitimando alguns conhecimentos em detrimento de outros, e modelando e disciplinando o público leitor. (BASTOS, 2002, p. 52).

Considerações finais

Apoiando-se em outros estudos em torno da História da Educação, promovidos sobre a imprensa educacional, é possível chegar a reflexões sobre a intencionalidade da Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul, no uso do periódico *Despertar*. Primeiro, como já levantado em outras pesquisas, tais como a realizada por Rodrigues e Biccias (2015), em torno da Revista do Ensino, direcionada à educação pública de Minas Gerais, que reflete sobre o papel do periódico na formação dos professores e para a configuração do campo educacional mineiro. “[...] foi um instrumento de apresentação, discussão, avaliação e estímulo à utilização das ideias pedagógicas renovadoras”. (RODRIGUES; BICCAS, 2015, p. 156). Para as pesquisadoras, esse periódico prescreveu modelos pedagógicos intencionados pela Diretoria de Instrução Pública Mineira, a fim de que os docentes absorvessem as recomendações, os modelos e as práticas.

Nesse mesmo contexto, de apoio à formação do docente ou, ainda, de suporte ao exercício da docência, também é possível considerar que o periódico que circulou entre as décadas de 40 e 50, em Caxias do Sul, fora usado no intento de promover a apropriação de normas e modelos, inicialmente pelos professores da rede pública, após pelos alunos e, conseqüentemente, pela comunidade da escola rural. Retomando a atuação do professor como orientador e facilitador para a compreensão das mensagens contidas no *Despertar*, ainda é possível supor que o papel representativo ocupado pelo docente nas comunidades rurais foi um aspecto facilitador para a introdução ou a mudança de práticas. A confiança depositada no professor das escolas rurais por suas comunidades, em virtude da representação construída de uma pessoa mais “sábia” ou detentora de saberes desconhecidos por essas comunidades e, também, pela inserção do docente no cotidiano da vida rural, tendo uma atuação em práticas que ampliavam o espaço escolar e, mediando a relação com o Poder Público, lhe

conferia o respeito e a crença dos habitantes da área rural – sentimentos importantes para a aceitação ao que era proposto.

As práticas de civilidade desenvolvidas no *Despertar* tocavam em temas preconizados pela legislação, que tinham como objetivo orientar a atuação do professor. O periódico não foi posto na categoria de manual pelo órgão de ensino, mas prestou-se a um papel semelhante ao passo que trazia orientações pormenorizadas de práticas, que visavam à higiene, à saúde e a comportamentos socialmente aceitáveis. As colunas fixas que tratavam sobre determinados assuntos, como, por exemplo, a denominada “Higiene”, e a recorrência dos temas em todas as edições analisadas do *Despertar*, levam a crer que os produtores de tal periódico organizavam as matérias alinhados às legislações vigentes da época. Inclusive com recomendações específicas, aos professores, sobre o conhecimento às particularidades das áreas rurais, a fim de que pudessem ter uma atuação adequada à realidade vivida nessas localidades.

A segunda consideração que pode ser feita tangencia as influências do contexto histórico sobre as políticas educacionais do município, o que se evidenciou durante a leitura das edições do *Despertar*. Tendo como embasamento os apontamentos feitos em estudos mais regionais, como, sobre a influência do Estado Novo em torno de produções dos periódicos de Educação, tratada por Bastos (2005), em pesquisa acerca da *Revista de Ensino*, editada em 1939, para os professores do Rio Grande do Sul. Nesse estudo, há indicações de que essa revista cooperou para uma organização escolar, divulgando modelos e práticas e contribuindo para a formação de uma identidade profissional dos docentes, por meio de uma política pedagógica que cultivava o cívico, o moral, o intelectual e o físico do povo brasileiro.

Nesse sentido, as reflexões que podem ser feitas sobre o *Despertar* apontam para o fato de o periódico contribuir para a construção de representações sobre as pessoas da área rural, o que fortalecia a identidade desse grupo. Esse ponto pode ser relacionado ao contexto histórico vivido em período que antecede o recorte analisado no estudo, e que remete tanto ao Ruralismo Pedagógico, quanto ao Nacionalismo. Movimentos que tratavam de um olhar “diferente” sobre os alunos das áreas rurais, o que considerava

aspectos específicos dessas regiões e melhorias que convergiam para práticas de civilidade.

As matérias publicadas no periódico evidenciam o esforço da Administração Pública para a valorização das pessoas das áreas rurais, propondo melhorias, e a inserção de práticas modernas e culturais, que talvez nunca tenham sido experimentadas pelos habitantes dessas localidades. Entende-se que essa aproximação à modernidade e ao urbano não visavam a preparar os habitantes das áreas rurais para deixarem esse espaço, mas para uma convivência mais harmoniosa, que caminhasse ao encontro das propostas da Administração Pública, o que possibilitava o apoio da comunidade para uma atuação alinhada ao plano de desenvolvimento para essas comunidades.

Desse modo, o impresso foi um aparato que expressava algo a ser apreendido, e pode ter sido reconhecido como uma ferramenta a serviço das famílias de agricultores. Sendo validado por esse grupo, cooperava para o alcance dos objetivos pensados pelos órgãos públicos e repercutia o modelo de cidadão adequado aos comportamentos e às condutas prescritas. A promoção de conhecimentos dirigidos às práticas de civilidade não significava uma propaganda da vida urbanizada, ao contrário era a necessidade de criar outras perspectivas dentro do espaço rural, divulgando os benefícios existentes da vida no campo, agregando melhorias que incentivassem seus habitantes, de modo especial, os jovens, a permanecerem nessas localidades e darem continuidade ao trabalho realizado na agricultura. Por esse ângulo, o *Despertar* foi promotor de prescrições e modelos, e apoiou as ações que visavam ao incentivo à adoção de práticas que colaboraram para uma nova ótica ao cotidiano das comunidades das áreas rurais caxienses.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. **A revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. *In*: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação: instituições escolares e educação na imprensa**. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

BOTO, Carlota. A civilização escolar pelos compêndios didáticos de formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 155-178, jul./ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-155.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manoela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Os dizeres das regras: um estudo sobre manuais de civilidade e etiqueta. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Curitiba: PUCPR, 2004. **Anais [...]**. Curitiba: [s. n.], 2004. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/488.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

ITINERÁRIOS DAS escolas italianas em terras brasileiras: uma história contada pelos materiais didáticos (1875-1945). *In*: ANPESUL, 10, Florianópolis, 2014. **Anais [...]**. Florianópolis: [s. n.], 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/219-0.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

NOMA, Amélia Kimiko. **Visualidades da vida urbana: metrópolis e Blade Runner**. 1998. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929-1930). **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 151-163, abr./ jun. 2015.

STEPHANOU, Maria. Saúde, higiene e civilidade em Manaus. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/486.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

Fontes documentais

BENVENUTTI, Esther Troian. Entrevista concedida a Juventino Dal Bó e Liliana Alberto Henrichs. Caxias do Sul, 1983, fg 004-005. Entrevista.

BRASÍLIA, Câmara dos deputados. Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 mar. 2019.

CAXIAS DO SUL. Relatório de Atividades da Diretoria de Instrução Pública, de 1952-1954.

DESPERTAR. Caxias do Sul, agosto de 1949. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-4>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, fevereiro de 1951. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-6>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, julho de 1953. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-8>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, novembro de 1952. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-7>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, setembro de 1951. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-6>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, novembro de 1953. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-8>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, julho e agosto de 1948. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, abril de 1954. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-9>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, agosto de 1954. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-9>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, setembro de 1947. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-9>. Acesso em: 3 jan. 2018.

Segunda seção
Teorias educacionais e práticas educativas

A concepção de educação especial dos gestores escolares da rede estadual de ensino da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul¹

Sonize Lepke
Carla Beatris Valentini
Claudia Alquati Bisol

Introdução

As políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, visam a assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação o acesso e a permanência nas escolas, especialmente a partir da aprovação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão – PNEE/PEI (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, o conjunto de ordenamentos legais, implementado pelo governo federal, que visa a assegurar a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, tem proximidade com as orientações e os compromissos firmados com os organismos internacionais, tais como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

Pressionado, nas últimas duas décadas o Brasil elaborou políticas e programas, na tentativa de assegurar o direito constitucional de acesso à educação e, conseqüentemente, modificou o funcionamento da Educação Especial.

Mesmo assim, segundo diagnóstico da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RS), as escolas estaduais, especialmente aquelas

¹ Este capítulo tem origem na tese intitulada: *O gestor de escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão*, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini e coorientação da Profa. Dra. Claudia Alquati Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul – RS.

situadas na região noroeste do Estado, oferecem poucas matrículas para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

A influência dos organismos internacionais, as políticas públicas e as dificuldades dos estudantes em acessarem e permanecerem na Educação Básica são discussões que perpassaram esta pesquisa, cujo objetivo é compreender a forma como as políticas educacionais na perspectiva da inclusão orientam as ações dos gestores das escolas públicas da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa está fundamentada na Teoria da Atuação, de Ball, Maguire e Braun (2016). Os dados gerados ao longo da pesquisa foram organizados em quatro categorias: contextos situados, cultura profissional, contexto material e contexto externo. Este capítulo, porém, se atém unicamente à categoria “cultura profissional”.

A discussão inicia com a retomada das escolhas realizadas ao longo desta pesquisa. Entre as tarefas mais difíceis no processo de pesquisa pode-se citar a elaboração dos objetivos que orientam o trabalho, desafiam as concepções estabelecidas, provocam dúvidas, angústias e, por fim, a satisfação com os resultados produzidos.

Objetivos

A centralidade da pesquisa é compreender o funcionamento, as dificuldades e as concepções da escola e dos gestores quanto aos processos inclusivos. Além disso, a pesquisa busca respaldo para constituir ações que permitam à escola superar discursos de impossibilidades diante dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com esta definição e o problema explicitado, o objetivo geral é analisar a forma como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, são orientadas, interpretadas e traduzidas pelos gestores de escolas públicas da região noroeste do RS.

A fim de viabilizar o estudo, foram elaborados os seus objetivos específicos:

- a) mapear as perspectivas nos debates internacionais e nacionais quanto às políticas públicas voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial;

- b) analisar a forma como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, o Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e da Escola Acessível são interpretados pelos gestores nas escolas públicas;
- c) compreender a concepção da Educação Especial e dos processos inclusivos dos gestores das escolas estaduais da região noroeste do Rio Grande do Sul, a partir das orientações oriundas do PNEE/PEI.

Caminhos metodológicos

As escolhas metodológicas constituem etapa importante do estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, organizada a partir de estudo de caso. Segundo Yin:

[...] de uma investigação científica 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; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse [...]. (2001, p. 32-33).

Ao longo do processo foi necessário estabelecer a região em que se situam as escolas que iriam compor o estudo. Cada etapa da pesquisa, contudo, exigiu cuidados e critérios próprios. Optou-se, assim, por realizar o estudo em escolas estaduais situadas na região noroeste do Rio Grande do Sul, nas quais a pesquisadora já havia atuado como professora, gestora e, também, constituído as suas compreensões e escolhas quanto à Educação.

Entre as 30 Coordenadorias Regionais de Educação que compõem a rede estadual de ensino, foram selecionadas duas escolas pertencentes à 17^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE).² O critério inicial exigiu, também, a definição da cidade e das escolas selecionadas para análise.

Diante da observação dos dados, dos números de escolas e estudantes, optou-se por escolas situadas no município onde está localizada a 17^a CRE. Quanto à seleção das escolas foram estabelecidos dois critérios: a) a escola

² No Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação atua em diferentes regiões do estado, por intermédio das Coordenadorias. As escolas analisadas estão localizadas na 17^a CRE, na região noroeste do RS, composta por 22 municípios.

com maior número de estudantes matriculados, em região central da cidade; b) a escola com maior número de estudantes matriculados, situada em um dos bairros da cidade.

A partir dessas definições, realizou-se estudo-piloto em uma terceira escola selecionada, a fim de ajustar os questionamentos à demanda da pesquisa em andamento.

Identificação das escolas e participantes

A fim de preservar as escolas e os gestores, optou-se por identificá-las como “Escola A” e “Escola B”, enquanto que os gestores foram identificados de acordo com a função e um nome fictício.

Todos os participantes foram entrevistados, entretanto, em algumas situações aconteceu mais de uma entrevista, cujos dados foram importantes para o prosseguimento das análises. No Quadro 1, a seguir, constam os participantes deste estudo:

Quadro 2 – Composição do quadro diretivo das Escolas A e B

Escola	Participantes	Identificação
A	Diretora	Camila
	Vice-diretora	Adriana
	Coordenadora pedagógica	Rosa
	Coordenadora pedagógica	Vanderléia
	Gestor financeiro	Lauro
B	Diretora	Gerusa
	Vice-diretora	Maria
	Coordenadora pedagógica	Suzana
	Coordenadora pedagógica	Elis Regina
	Gestora financeira	Elisangela

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Critérios e cuidados diante das fontes de evidência e procedimentos de análise

Para esta pesquisa foram definidas como fontes de evidência fundamentais: as entrevistas, o diário de campo e documentos das escolas (especificamente o Projeto Político-Pedagógico). Segundo Yin (2016, p. 141), as entrevistas são fonte de informação, cabendo ao pesquisador, durante “a entrevista, e especialmente durante o trabalho de campo inicial, evitar as próprias paráfrases em suas anotações, mas, também, sutilmente, as suas próprias categorias para descrever a realidade”.

Além das entrevistas era preciso que a pesquisadora anotasse as observações e impressões no Diário de Campo, cujos registros permitiram analisar com exatidão as entrevistas e o Projeto Político-Pedagógico das escolas. Havia a compreensão de que as fontes eram uma combinação de dados a serem analisados criteriosamente.

Os procedimentos de análise, especialmente a Análise Textual Discursiva (ATD), permitem essas ações e facilitam a organização das fontes. Para Moraes e Galliazzi (2007, p. 7), trata-se de “uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos”.

A metodologia exige a desfragmentação ou desconstrução dos textos,³ trabalho que exigiu concentração, tentativas e persistência da pesquisadora na elaboração dos focos temáticos. Este momento exige reflexão sobre a centralidade do problema, além do agrupamento das fontes e da escrita das categorias que emergem.

As compreensões foram agrupadas em foco temático, categorias e subcategorias. Retoma-se o quadro elaborado na tese, que permite ao leitor a compreensão da organização das análises.

³ Para Moraes e Galliazzi (2007, p. 11), é o processo de examinar os “textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes”.

Quadro 2 – Foco temático, categoria e subcategoria

Foco temático	Categoria	Subcategorias
6.1 A gestão escolar e as discussões que permeiam a educação pública	6.1.1 Contextos situados: aproximações e distanciamentos	6.1.1.1 O contexto situado da Escola A
		6.1.1.2 O contexto situado da Escola B
	6.1.2 Cultura profissional: posicionamentos dos gestores diante da Educação Especial, na perspectiva da inclusão	6.1.2.2 A concepção de educação especial dos gestores
		6.1.2.3 O papel das escolas especiais a partir da concepção dos gestores
6.2 Interpretação das políticas educacionais na perspectiva da inclusão no contexto da prática	6.2.1 Contextos Materiais: gestão dos Programas Escola Acessível e implantação das Salas de Recursos Multifuncionais	6.2.1.1 O Programa Sala de Recursos Multifuncionais e seu “lugar” na escola
		6.2.1.2 A visibilidade do Programa Escola Acessível
	6.2.2 Contexto externo: atuação do gestor diante das políticas educacionais na perspectiva da inclusão	6.2.2.1 Os estudantes público-alvo da Educação Especial, nas escolas públicas e democráticas
		5.2.2.2 Educação inclusiva, mantenedora e gestores

Fonte: Lepke (2018).

Busca-se, portanto, discutir os resultados que compuseram o foco temático “Gestão escolar e as discussões que perpassam a educação pública”; a categoria denominada “Cultura profissional: posicionamento dos gestores diante da Educação Especial, na perspectiva da inclusão” e as duas subcategorias: “A concepção de Educação Especial dos gestores” e “O papel das escolas especiais, a partir da concepção dos gestores”.

Algumas considerações sobre a categoria de análise “cultura profissional: posicionamento dos gestores diante da Educação Especial, na perspectiva da inclusão”

Nesta categoria foram agrupados os dados relacionados a valores, à compreensão e atuação dos gestores escolares quanto às políticas educacionais, evidenciando ideias e crenças que perpassam a atividade profissional.

Ball, Maguire e Braun (2016) alertam que para os professores e gestores nem todas as políticas são importantes. Esta análise também é possível nesta pesquisa, porém, quando as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, não são observadas, os estudantes público-alvo enfrentam dificuldades para acessar e permanecer na instituição.

Essas discussões compõem as duas subcategorias denominadas “A concepção dos gestores quanto à Educação Especial” e “O papel das escolas especiais, a partir da concepção dos gestores”, as quais são abordadas na sequência.

A concepção dos gestores quanto à Educação Especial

Ao questionar os gestores sobre as Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão, novas situações foram surgindo, sendo uma delas a subcategoria que debate a concepção dos gestores quanto à Educação Especial. Assim, elas foram sendo agrupadas de forma que seus dados pudessem conduzir a reflexões profundas e complexas.

A primeira delas foi observada ao questionar os gestores sobre a PNEE/PEI/BRASIL, 2008, p. 9), que define, entre outras questões, o público-alvo:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- [...]
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, em mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

Ao definir que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seriam o público-alvo, estabeleceu-se que esse grupo tem direito a serviços e espaços inclusivos. O

documento mencionado é amplo e também orienta quanto à organização escolar.

Os gestores, porém, desconheciam a política e não tinham clareza sobre o público-alvo da Educação Especial, quando questionados sobre o número de matrículas. Essa situação foi evidenciada pela vice-diretora da Escola B ao afirmar: *Temos alunos com autismo (leve), alunos com síndrome do pânico, ansiedade, fobia.* (Entrevista, vice-diretora Maria da Escola B). Ou, ainda, como afirma a coordenadora pedagógica da mesma escola:

De manhã temos apenas déficit de aprendizagem. À tarde o estudante do quinto ano é complexo. Tem alunos que não sabemos o que é deficiência e o que é não estudar. Temos situações de alunos que não conseguem fazer as provas e trabalhos. Mas, nada que exige adaptações no conteúdo, só na forma de fazer a avaliação. Tipo ficam nervosos, e tenho que ter outro lugar para ele. (Entrevista, coordenadora pedagógica Suzana da Escola B).

Apesar de ser um grande grupo de estudantes e com especificidades próprias – como déficit de atenção, distúrbios, síndrome do pânico ou dificuldades de aprendizagem – eles não são o público-alvo da Educação Especial e, por vezes, ficam desassistidos nas escolas. O fato, portanto, exige diferentes ações da escola e dos professores.

Sem esta clareza, porém, todos aqueles que diferem do padrão desejado são entendidos como público-alvo da Educação Especial, e a escola entende que as dificuldades precisam ser superadas por meio de esforço e dedicação.

No contexto da Escola A, as dificuldades quanto ao público-alvo foram superadas parcialmente, entretanto, ela ainda enfrenta dificuldades quanto aos atendimentos necessários aos estudantes, que eximem a escola da responsabilidade pela demora na elaboração dos laudos médicos. Assumem, contudo, o discurso de que são impedidos de atuar corretamente até o momento de receber o diagnóstico.

No atual sistema de saúde, você esbarra. Quando o aluno com deficiência, ele vai no posto de saúde, na psicóloga, tudo é moroso, sabemos que diagnosticar não é fácil. Bater o martelo é isso ou aquilo não é fácil, que isso demora três a quatro anos. Mas até a criança ter acesso é demorado. Eu acho que a escola ficou à margem desse processo, o parecer da escola é um parecer complementar: "Ah é do professor!" O médico se apropria de um endeusamento, de um empoderamento que não existe. A escola deveria ser chamada para essa mesa de negociação, ter uma conversa entre médico, psicólogo e professores. Às vezes, o retardo mental não é

aparente, mas você vê que ele não vai e não aprende. E o professor não é ouvido, e esse é o maior problema. E a gente esbarra na burocratização. (Entrevista, vice-diretora Adriana da Escola B).

Enquanto o discurso exige que a escola esteja na “mesa de negociação”, os gestores desconhecem a orientação da Nota Técnica n. 04/2014 do MEC/SECADI/ DPEE, que trata dos documentos comprobatórios para o AEE, prevendo que:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014b).

Nas falas das gestoras, o direito assegurado aos estudantes permanece sendo uma preocupação, enquanto as impossibilidades e dificuldades decorrentes ocupam grande parte dos discursos e responsabilizam o sistema educacional, os estudantes, o sistema de saúde e a sociedade pelas dificuldades. Ao eximir-se da obrigação de ofertar o acesso e a permanência para alguns estudantes, a escola também se exime da responsabilidade de elaborar ações e estratégias para atender aos dispositivos dos documentos normativos.

As dificuldades do estudante público-alvo do AEE são argumentos constantes, cuja situação permite ofertar serviços importantes e necessários. Na fala da gestora, é possível observar que a “transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior não é observada”. (BRASIL, 2008).

Não, os grandes não têm. Eles ficam jogados. No conselho foi conversado para que os mais velhos sejam atendidos, mas não foi bem aceito. Eu até entendo, pois lá eles têm Matemática, Química e Física, História, Geografia... e ela não tem essa abrangência como tem nas séries finais do Ensino Fundamental. (Entrevista, diretora Camila da Escola A).

Com a matrícula assegurada para frequentar a sala de aula, os serviços de apoio são limitados ou inexistentes, cuja situação permite questionamentos quanto à escola idealizada para esses estudantes. Especialmente diante da situação em que a professora da Sala de Recursos não se dispõe a realizar os atendimentos dos estudantes do Ensino Médio, por não acreditar que está capacitada. Essa situação fez a diretora Camila afirmar: *Depois das séries iniciais, eles não têm mais nada. Eles caem no matadouro.*” (Entrevista, diretora Camila da Escola A).

Aos poucos, as falas e as observações compuseram um quadro preocupante, em que parece haver, por parte da escola e dos gestores, a urgência em demonstrar a inviabilidade dos processos inclusivos. Especialmente diante das dificuldades encontradas pela gestão escolar para assegurar os serviços aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Recorreu-se ao Projeto Político-Pedagógico⁴ das escolas analisadas, na expectativa de encontrar o registro de orientações e ações na Educação Especial, especialmente no contexto em que o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE) estabelecem metas a serem alcançadas. Segundo Gadotti (1994):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (*Apud* VEIGA, 2004, p. 12).

E diante da meta 4 do PNE:

⁴ Algumas escolas denominam de Proposta Pedagógica e/ou Projeto Político-Pedagógico (PPP). A Escola A denomina o documento de Proposta Pedagógica, enquanto a Escola B o denomina de PPP. Para fins deste estudo, optou-se por utilizar o termo PPP ao longo da pesquisa.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014a).

Os documentos analisados, porém, não faziam referência aos atendimentos ofertados, tampouco às possibilidades educacionais ou às ações a serem desenvolvidas. Ou seja, não permitiam, a partir da leitura, compreender quais seriam as orientações aos professores e gestores.

O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo apoiar o educando, o professor e a família, contribuindo para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. A sala dispõe de equipamentos de informática, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para o atendimento às necessidades especiais dos alunos. (PPP da Escola A).

Além de se pensar em Plano de Estudos diferenciados para estes alunos, também há um trabalho intenso quanto às relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem com este dito diferente, seja com os professores, com os funcionários, com os colegas de turma e com seus familiares. (PPP da Escola B).

Estudos de Tilton (2004), contudo, permitem compreender o exposto no PPP, cujos aspectos foram apontados pela pesquisadora e são passíveis de serem observados:

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a prática da gestão na escola não se apóia numa teoria do conhecimento, orientada por princípios coesos e coerentes, de modo a orientar ao alcance do que está descrito em seu PPP como seu objetivo. A gestão da escola é desenvolvida mesclando diferentes conceitos e princípios de gestão, tendo como principais influências os modelos de gerência e administração do taylorismo, do fayolismo, do fordismo, do toyotismo e pautada em princípios autoritários, hierarquizados e excludentes. Esta mistura não é algo planejado pelos gestores da escola, pois seguem as recomendações dos governos, e por falta de clareza teórica e entendimento das propostas, acabam por desenvolver uma prática baseada no espontaneísmo, sem um planejamento prévio, em que a direção dá conta de manter os alunos e professores em sala de aula, independente do que estejam fazendo, desde que não perturbem a “organização” da escola. Acaba sendo gestão do cotidiano [...]. (2004, p. 252).

As duas escolas, apesar das diferenças que as compõem, ignoram ou interpretam de maneira diferente a PNEE/PEI e o Plano Nacional de Educação. Negligenciando os dispositivos legais, sem elaborar objetivos claros e sem ofertar serviços essenciais para os estudantes público-alvo da Educação Especial, foi preciso avançar na discussão e compreender a concepção de Educação idealizada por esses gestores. Era preciso compreender, também, a interpretação quanto ao papel da escola inclusiva e, talvez, visualizar compreensões na contramão do que as políticas educacionais orientam e preconizam para os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

O papel das Escolas Especiais, a partir da concepção dos gestores

A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial pode estar comprometida apesar da garantia prevista pelas normativas, pois a interpretação desses documentos pelos gestores escolares nem sempre se atém às orientações. Ou, ainda, como alerta Ball (2015, p. 7), algumas políticas exigem “criatividade dos professores, que precisam pegar palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro da complexidade do ambiente da sala de aula”.

Para além da viabilidade no contexto em que estão inseridos, porém, a política “em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Situação que em alguma medida transparece na preocupação da coordenadora e professora do único aluno público-alvo da Educação Especial da Escola B. A preocupação reside em assegurar sua permanência nas séries posteriores.

Sei que tem pais que levam para APAE. Ele é muito inteligente, fica irritado quando não entende. A gente amplia o material, faz xérox, deveria ser o livro ampliado para ele, usa lupa, quando necessário. Ele é muito tranquilo, só precisa de acompanhamento. (Entrevista, coordenadora Elis Regina da Escola B).

Desconhecendo as orientações, prevalece a concepção da impossibilidade de atender às especificidades. E, diante da impossibilidade, outras instituições são nomeadas para assumir a responsabilidade. Além da coordenadora Elis Regina, nenhum gestor apontou os avanços e os benefícios dos processos inclusivos.

Parte significativa dos gestores assinalou benefícios diante da possibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial pertencerem a escolas especializadas, e responsabilizam os estudantes pelas dificuldades diante do outro com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

A preocupação maior que tenho é que eles não têm um atendimento especializado na sala de aula. Eu acho que é mais prejudicial, um aluno que na APAE e na APADA poderia ter um atendimento só para ele, e eles não se sentem diferentes, aqui dentro da sala de aula [...]. Não sou contra eles, mas quero um atendimento que os inclua. Porque aqui o colega chama de burrinho e ele não tem um plano de aula diferenciado. (Entrevista, diretora Camila da Escola A).

Os gestores pouco assumiram o papel de atores no processo inclusivo. No geral, tendem a não questionar as ações realizadas nas escolas, para modificar as reações dos demais estudantes encontram dificuldades para dialogar com as diferenças e, por vezes, reforçam a segregação entre os que podem estar e aqueles que não deveriam estar na escola.

Eu penso que tem situações e situações. Eu acho que se o aluno tem condições de estar e participar, ele vai ganhar mais que conhecimento científico, com o conhecimento da convivência. Tem barreiras? Tem. Os outros incomodam? Incomodam. Fazem bullying? Sim. A gente está sempre lidando com estas situações, fazem bullying. Mas, acho que é um espaço de convivência e ele tem que estar inserido dentro dessa sociedade. Até para ele aprender a lidar com os seus conflitos. Ele vai ter que aprender a lidar com isso. Mas, eu trabalhei na Apae, e quando a gente estava lá tinha situações que não tem como a escola atender. A criança com paralisia agitada é complicada. A gente sabe que o espaço de aprendizagem precisa de um pouco de silêncio e concentração, senão a criança não vai aprender. Nem o aluno que está lá e nem aquele que não está na possibilidade. Com essa ressalva, não tem por que a escola não receber esses alunos que estão no processo de inclusão. O que a gente tem que cuidar, para a gente não excluir essa pessoa dentro desse processo. (Entrevista, vice-diretora Adriana da Escola A).

Desconsideram, desconhecem ou ignoram as discussões e pesquisas que apontam os benefícios dos processos inclusivos. E, ainda, reafirmam a divisão da sociedade entre aqueles que têm direitos e os que não têm.

Ao se considerar o princípio da convivência, volto à questão básica, já comentada anteriormente, da razão para defender a educação comum das crianças sem e com necessidades especiais. Pergunto, então, por que estas últimas na escola regular? Há, primeiramente, uma resposta de natureza bastante pragmática: eles não vivem em uma sociedade especial. O lugar que eles vivem é uma sociedade de todos nós, que temos tantas coisas em comum, também particularidades e diferenças. Todos sem distinção, nos aproximamos em alguns aspectos e nos distanciamos em outros. (BAYER, 2013, p. 35).

Os gestores, enquanto responsáveis pela observação das políticas educacionais no contexto em que atuam relatam dificuldades em garantir o acesso aos saberes escolares dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, uma das gestoras que também atua em sala de aula expressa:

Eu me preocupo com a possibilidade de ensinar esse estudante. Nem foi comigo, mas lembro que tivemos uma aluna deficiente auditiva. Eu não trabalhei com ela. Ela saiu depois. Ela falava, mas ela não ouvia. Saiu, não sei se terminou. Eu ficava muito preocupada, pois a gente não é preparada, tem que estudar e saber como fazer. E até de trabalhar com alunos com turmas grandes, o aluno que tem deficiência auditiva, eu não sei se controlaria meus movimentos. E aprendizagem é diferente. Detectar as formas dele aprender. E como o aluno não tem um professor, fazer com que o conjunto trabalha para fazer, encontrar métodos... isso é complicado. (Entrevista, coordenadora Suzana da Escola B).

Por vezes, as falas surgem desconexas com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e a escola revela ser guardiã dos estudantes exemplares, sem dificuldades, sem deficiência e/ou diferença.

É preciso dizer, também, que as tentativas existem e, por vezes, são lutas isoladas para efetivar o direito assegurado, como revela a gestora e professora:

Vou falar enquanto professora. Eu me sinto angustiada, a gente tem uma sala toda para dar conta. Eu como professora de Matemática e Física, eles têm muita dificuldade, principalmente quem tem deficiência intelectual. Então, a gente busca como, por exemplo, o jogo de xadrez, programas de computador, mas tem aqueles que não avançam. Temos uma aluna do 8º ano que mal e mal sabe adição e subtração. E ela está no 8º ano, é um problema muito sério e a gente está ciente disso. Eu fiz um projeto, encaminhamos para sala de recursos e daí a

professora disse que não consegue atender. (Entrevista, coordenadora pedagógica Vanderléia da Escola A).

De certa forma, os dados reforçam que as “interpretações são construídas em relação aos recursos em mãos, incluindo os de energia e tempo”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 76). Sem o conhecimento, estudo e novas interpretações das políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, o próprio processo encontra-se ameaçado.

Diante da constituição das análises nessas categorias, as palavras tornaram-se pesadas e a dificuldade de olhar para a instituição escolar com esperança tornou-se dolorosa. Nesse sentido, conclui-se que

a cada entrevista ficava mais estarecida, pois é assustadora a realidade dos estudantes que necessitam de AEE ou de algum tipo de suporte. As escolas desconhecem os mecanismos legais e os direitos assegurados. Nessas circunstâncias, é quase impossível o estudante apropriar-se dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e, conseqüentemente, os processos inclusivos irão fracassar. (Diário de Campo, pesquisadora).

Concluindo

A análise de interpretação das políticas educacionais, no contexto da escola, exige muito cuidado diante das variáveis existentes. Permite, porém, alertar quanto às dificuldades, o desconhecimento ou a negligência dos gestores com relação às orientações previstas, ao direito assegurado de acesso, à permanência e de serviços educacionais (por exemplo, o AEE).

A importância do lastro legal é inegável, mas é necessária a compreensão por parte dos gestores destes documentos. Para que as dificuldades decorrentes do processo inclusivo não sejam imputadas aos estudantes que frequentam a escola, aos alunos público-alvo da Educação, ao questionarem a escola como espaço ideal e aos demais estudantes por não respeitarem a minoria.

Ademais, a escola enquanto espaço de aprendizagem e diálogo, deve ser também um espaço de discussão entre os gestores e demais integrante da comunidade, para que as dificuldades nos contextos situados das escolas analisadas possam ser superados.

As dificuldades mencionadas pelos gestores têm relação com o contexto situado, mas também com as concepções e posições referentes aos estudantes público-alvo da educação especial.

Evidenciam, aos poucos, as dificuldades em romper com o modelo médico, quando fazem referência aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Ou seja, nesta concepção, os estudantes são classificados a partir do “desvio do estado normal da natureza humana, devendo ser tratada e amenizada” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 93), quando manifestada. Contradizendo as orientações legais do governo federal e da mantenedora.

Neste sentido, a tese reforça a urgência em criar espaços ou momentos de discussão, diálogo e aprendizagem para gestores e professores, colaborando para que eles efetivem a escola como um espaço de conhecimento aos estudantes, sem distinção. E, além disso, possibilitar, através de recursos humanos e financeiros, o funcionamento da escola pública para todos.

Referências

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Ed. da UEPG, 2016.

BAYER, Hugo Oto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 13 outubro. 2019.

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/politica_educacional.pdf. Acesso em: 7 set. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014a.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica n. 04/2014b.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Brasília, 1994.

LEPKE, Sonize. **O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, UCS. Caxias do Sul, RS, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 14.705, de 25 de junho de 2015.** Institui o Plano Estadual de Educação (PEE) em cumprimento ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Diagnóstico da educação básica.** Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/diagnostico.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 10 ago. 2019.

TITTON, Leriane. **A gestão das escolas públicas estaduais do RS: limites e possibilidades para o acirramento das contradições da escola capitalista.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis, 2004. 320 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128889/329724.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 ago. 2019.

YIN, K. Robert. **Estudo de caso: planejamentos e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

YIN, K. Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

Aprender pela experiência no contexto da educação escolar para as infâncias¹

Patrícia Giuriatti
Nilda Stecanela

Introdução

Este capítulo tem como objetivo explicitar uma reflexão teórica acerca dos *campos de experiências* na perspectiva do direito de aprender. Resulta da pesquisa de mestrado em Educação acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos contextos educativos para as infâncias no século XXI. A intencionalidade do projeto de pesquisa foi assim construída: investigar as novas legislações, diretrizes e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI), compreendendo os *campos de experiências* como alavancas para o acesso aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças.

O estudo partiu do rastreamento teórico das políticas educativas e documentos normativos destinados à Educação Infantil, no recorte temporal compreendido entre 1988, ano de promulgação da Constituição Federal (CF/88) e 2018. Utiliza-se o método analítico de natureza qualitativa, em articulação com o Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011), em sintonia com a Análise de Conteúdo (BAUER, 2015). O constructo teórico utilizado para o entrelaçamento da análise da legislação da educação nacional e as representações da palavra experiência nela implícita ancora-se na obra *Tremores: escritos sobre experiência*, de Jorge Larrosa (2015).

A pesquisa considera a construção de políticas educativas no período de trinta anos do direito à educação no Brasil (1988-2018). Nessa época, surgiu um marco normativo do currículo da Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pela primeira vez no contexto das políticas

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

educativas para a infância, ocorre menção explícita ao direito de aprender. Até então, os textos legais versavam sobre o direito à educação vinculando-o à universalização do acesso à escola. As mudanças evidenciadas nos documentos legais problematizam os modos de sentir, pensar e agir na Educação Infantil, no momento histórico em que se define o currículo para esse nível de ensino, pautado em *campos de experiências*.

Para pensar a palavra experiência, buscamos a fundamentação em Larrosa (2015), pois está amplamente associada àquilo que ocorre com o sujeito e ao que afeta a sua subjetividade. Assim, encontrou-se na vida e na própria existência humana possibilidades, criação, invenção e acontecimentos, ou seja, a experiência dotada de sentidos. Em tal perspectiva teórica, só lhe confere sentido aquele que por ela foi afetado e está passível de ser transformado, portanto, o sujeito da experiência. Uma vez convertida em experimento, torna-se homogeneizada e controlada, aspectos que colocam em risco o paradoxo da experiência e do sentido. Sendo assim compreendida, os *campos de experiências* podem ser alavancas para a promoção dos direitos de aprendizagem das crianças e significar o rompimento de práticas descontextualizadas, segmentadas e controladas pelo adulto. Contudo, os resultados do estudo sinalizam um distanciamento entre o dito e o feito, uma vez que a operacionalização da política é influenciada pela concepção de criança e de infância, implícita na docência.

Políticas educativas para as infâncias na educação contemporânea

Na contemporaneidade, a Educação Infantil possui legitimidade no campo sociojurídico, sendo reconhecida como uma política pública educativa e um direito social da criança. Todavia, a análise das legislações no percurso dos últimos trinta anos ajuda a perceber as permanências do passado que afetam os modos de pensar e formular as políticas educativas para essa etapa, compreendendo como a política de currículo chegará ao professor e, por sua vez, às crianças pequenas.

Os fios que conduziram este estudo ancoram-se no método analítico, de natureza qualitativa. A este se associam o ciclo de políticas (BALL; MAINARDES, 2011), uma vez que a legislação para a educação escolar para as

infâncias, como campo do conhecimento, necessita ser analisada e compreendida, rastreando as concepções implícitas, de modo a definir conceitualmente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente pelo fato de que “o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157), de acordo com o seu tempo histórico.

Nessa perspectiva, os cinco contextos que integram o ciclo de políticas são: (1) contexto de influência; (2) contexto da produção do texto; (3) contexto da prática; (4) contexto dos resultados/efeitos; e (5) contexto da estratégia política. Ainda que os contextos sejam apresentados em sequência, faz-se a ressalva de que o ciclo de políticas não apresenta uma dimensão linear ou temporal.

O contexto de influência apresenta as discussões em torno da temática, conquistando legitimidade política. O contexto da produção do texto, refere-se à Lei propriamente dita, cuja análise possibilita a identificação de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismos. O contexto da prática é o espaço em que a política se efetiva, ou seja, nas instituições de educação formal, estando sujeita à interpretação e recriação. O contexto dos resultados implica a identificação e análise dos efeitos, das consequências, mudanças ou transformações resultantes da implantação da política. O contexto da estratégia política oportuniza reposicionamento ou elaboração de novas ações.

Nesse sentido, analisou-se o percurso das políticas educacionais brasileiras para a Educação Infantil, no âmbito dos cinco contextos e a análise da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI), apenas nos três primeiros, em virtude de que o prazo de implantação da política curricular, pelas redes de ensino, será o ano de 2020.

Entre os marcos legais estudados, destacam-se a CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 (DCNEI/2009) e os Planos Nacionais de Educação (PNE/2001, 2014).

A partir da CF/88, a criança passou a ser concebida como sujeito de direito, cidadão em desenvolvimento. Tais mudanças resultam de um projeto de Nação pautado no princípio da democracia. (CRAIDY, 2001). Esse marco legal assegura o direito à educação, enquanto o direito de aprendizagem e ao desenvolvimento permanece subjetivo, na medida em que depende da interpretação daqueles que operacionalizam a lei. Ao vincular o atendimento da criança pequena à política de educação, institui-se também a obrigatoriedade da escolarização. Os direitos mencionados na CF/88 são reiterados e detalhados no ECA/90, marcando, inclusive, o início do processo de descentralização político-administrativo do atendimento à criança e ao adolescente.

A produção do texto da lei vai promovendo mudanças em relação à imagem da criança e, por sua vez, possibilitando processos de transformação na concepção de infância e de escola para a infância, decorrentes da inserção da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, regulamentada pela LDB/96. Educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses implica outros modos de aprendizagem e desenvolvimento, que se articulam à definição de criança expressa pelas DCNEI/2010:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

Pode-se observar que as palavras utilizadas no texto das Diretrizes reiteram expressões contempladas desde a CF/88, o que significa dizer que, no campo da conquista dos direitos humanos, esse é um aspecto que ainda precisa ser efetivado no contexto da prática. Mesmo após duas décadas, sabe-se que os direitos das crianças pequenas não são atendidos em sua totalidade, o que pode ser comprovado pelo não cumprimento das metas estabelecidas pelo primeiro e segundo Planos Nacionais de Educação.

Os textos e discursos que influenciaram a construção da BNCC fundamentam-se no art. 205 (direito à educação) e art. 210 (dos conteúdos mínimos) da CF/88; no inciso IV do art. 9º (competências e diretrizes; currículos e conteúdos mínimos para a formação básica comum) da LDB/96 e

o art. 26 da Lei n. 12.796/13. O PNE/2014 foi o marco legal que cumpriu dupla função, de influência e de estratégia política, uma vez que estabeleceu como estratégia a implantação de uma Base Comum.

O rastreamento teórico das políticas educativas, a fim de estabelecer uma definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, torna visível a sua fragilidade epistemológica, no mesmo tempo em que é uma potencialidade na perspectiva da conquista legal. A sociedade contemporânea ainda está em processo de transição, em relação ao lugar que a criança ocupa na educação formal. Historicamente, lutou-se para assegurar o direito à educação, o que correspondia ao acesso e à permanência na escola. Hoje, sabe-se que, para além de estar na escola, uma das formas de amenizar as desigualdades sociais é promover a igualdade e a equidade, por meio da promoção do direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Campos de experiências: um arranjo curricular aberto ao possível

*As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis.
(Drummond, 2012, p. 23)*

Buscou-se em Drummond a inspiração poética para destacar o fato de que as leis não são suficientes para gerar as transformações almejadas no âmbito da educação formal. Utilizando a metáfora dos lírios, reconhece-se a presença de alguém para preparar e cuidar da terra, fazer o plantio, regar o suficiente. Poder-se-ia, ainda, listar tantas outras coisas necessárias ao cultivo das flores. A escola, como instância educativa, possui a dimensão legal, social e pedagógica, residindo nisso o reconhecimento da lei como uma parte do todo.

Desde as DCNEI/2010, estava previsto um arranjo curricular que articulasse as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos construídos pela humanidade, atendendo a uma especificidade do público da Educação Infantil. Mesmo com tais diretrizes, a realidade da educação formal para as crianças pequenas, de acordo com as pesquisas de Barbosa (2010), encontrava-se em processo de transição, visto que se fundamentava nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1998, os quais apresentavam uma estrutura curricular por área do conhecimento. Nesse

sentido, há distanciamentos entre os discursos, os textos normativos e as práticas pedagógicas.

No âmbito da construção do texto da BNCC-EI, uma estratégia utilizada pelos assessores do Ministério da Educação (MEC), na redação das duas primeiras versões do documento, foi reafirmar as concepções postas nas DCNEI, a fim de operacionalizá-las. Assim, a Base, como documento orientador do currículo para a Educação Infantil, definiu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, cinco campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com os *campos de experiências* e para cada um dos três agrupamentos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Os *campos de experiências*, como currículo aberto ao possível, contemplam uma triangulação entre as práticas culturais, o conhecimento e as múltiplas linguagens, sendo, no contexto da produção do texto, uma proposta de renovação das práticas pedagógicas, uma vez que os campos apresentam uma interdependência entre si, colocando a criança, com suas experiências e saberes, no centro do processo educativo, a fim de promover o desenvolvimento integral.

Para amenizar a disparidade entre o texto da lei e a prática pedagógica, no âmbito desta política curricular, será necessário conhecer e escutar as crianças, suas particularidades e peculiaridades, valorizar suas curiosidades, interesses e desejos. Como diz Malaguzzi (2017), na escola deve-se seguir as crianças, e não os planos. Com isso, o teórico provoca a estabelecer um equilíbrio entre as diferentes intencionalidades e efetivamente considerar a criança como o centro do processo, o que instiga os professores e as professoras a se questionarem a respeito das experiências significativas para as crianças, o que implica considerar suas vivências e o período de vida.

A abordagem curricular em *campos de experiências*, na perspectiva da BNCC-EI, reconhece a agência da criança, seu protagonismo e interação nas práticas sociais e culturais, dando ênfase na experimentação, no processo criativo, poético e inventivo como promotores de aprendizagens significativas; compreendendo que tais características fazem parte da constituição da criança, como sujeito ativo, inventivo, brincante, capaz de

utilizar as *cem linguagens*² para produzir cultura infantil, comunicando-se por meio de pensamento poético e metafórico.

Os campos possibilitam ainda a valorização dos acontecimentos da vida cotidiana como fonte geradora de intencionalidade para as práticas pedagógicas, permitindo que o processo de desenvolvimento da criança pequena aconteça pela experimentação, ou seja, primeiro, ela vive e experiencia os conceitos para, depois, nomeá-los. Tal perspectiva tem potencial para provocar uma reflexão sobre o ato de ensinar e de aprender. Se o ponto de partida da ação docente é a promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, cabe ao docente questionar-se continuamente como a criança aprende. Isso não significa menosprezar ou diminuir a relevância do ensino,

[...] mas declararmos: coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes. [...] O objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra. As palavras não devem ser usadas como atalho para o conhecimento. (MALAGUZZI, 1999, p. 93).

Essa mudança de perspectiva sobre ensinar e aprender tensiona não somente uma reflexão sobre a epistemologia do professor, como do currículo. Em um colóquio sobre o currículo da Educação Infantil, realizado em São Paulo, Barbosa³ menciona que a “discussão do currículo é adequada ao contexto contemporâneo, mas a operacionalização dele ainda é tradicional”.

Esse indício pode ser considerado um possível alerta sobre o descompasso entre o contexto da produção do texto (Lei) e o contexto da prática (ação docente) (BALL; MAINARDES, 2011), pois o atual arranjo curricular para a Educação Infantil apresenta uma complexidade de elementos interdependentes. Desse modo, para além do entendimento de que o currículo apresenta uma multiplicidade de significados, no território brasileiro, desde a aprovação da BNCC-EI em 2017, cabe ressaltar que o

² As cem linguagens é uma teoria-metáfora criada por Lóris Malaguzzi (1999) para expressar que a criança tem múltiplas linguagens.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QTfDIsvsAU>. Acesso em: 15 out. 2017.

currículo da educação formal para as infâncias é centrado na experiência da criança, o que significa assumir o aprender pela experiência.

Essa expressão gera uma espécie de evocação de memórias de experiências de vida, por isso entende-se que a “experiência” está profundamente ligada à vida, com os acontecimentos capazes de afetar a subjetividade do sujeito, seu modo de ser, sentir e estar no mundo, de modo a torná-lo humano, afinal, não se nasce humano. A humanidade se desenvolve por meio da linguagem (MATURANA, 2004), um “linguagear” amoroso e brincante que dá sentido e significado às aprendizagens humanas.

Pensar e agir na educação de crianças pequenas, nesse sentido, requer a consideração daquilo que se compreende como necessidade do humano, a qual representa simultaneamente a própria potencialidade humana: sua capacidade imaginativa e criativa, cuja essência foi capturada pelo olhar de Malaguzzi, ao propor as cem linguagens da criança. Como diz Rinaldi (2012, p.340), “as cem linguagens como um lago com muitas, muitas fontes nele desaguando”. Considere-se o lago como metáfora, e, se ao invés de água, fossem fontes de inspiração, como são os *campos de experiências*?

Considerá-los inspiração é possível na medida em que cada um dos cinco *campos de experiências* “oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas” (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 23) e, portanto, com potencial para inspirar a tomada de decisão sobre aquilo que tem mais significado no cotidiano vivido por e em cada realidade (de criança, de escola, do território nacional).

Os *campos de experiências* subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento, pois estão ancorados nas experiências da criança, o que implica uma pedagogia relacional, em que o conhecimento se produz na interação entre criança e mundo; criança e criança; criança e adulto (professor, família). Com isso, reconhece que a criança age, cria e produz cultura convivendo, brincando, explorando, participando, expressando, conhecendo(-se).

Nesse fazer e agir da criança, narrativas são construídas em uma relação dialógica, inspirada em teorias plurais e abertas ao questionamento e

ao reconhecimento de saberes transitórios, pois a experiência, ao mesmo tempo que possibilita a aproximação com a cultura e a tradição humana, tem potencial e abertura para reconstruí-la e reinventá-la. Esse constructo apresenta-se, na contemporaneidade, como possibilidade de romper a transmissividade ainda presente na educação formal para as infâncias.

Contudo, além da imagem potente de criança, os *campos de experiências* tornam-se possíveis a partir, inclusive, de um(a) professor(a) igualmente potente, sensível às crianças, capaz de escutá-las em suas *cem linguagens*. Um professor disponível para lidar com o novo, com o inesperado, capaz de maravilhar-se com a beleza do insólito. Na perspectiva de Malaguzzi (1999), o professor(a) de criança pequena precisa ter *mil linguagens*, pois isso lhe permitiria ampliar os mundos possíveis, de modo a construir uma escola em que ela seja não apenas aquela que consome cultura, mas a que produz e a reinventa. E a cultura infantil se produz permeada por uma gramática da fantasia, do estupor, do maravilhamento, em que a imaginação, de acordo com Rodari (1982), é uma função da experiência.

O paradoxo da experiência e do sentido na escola para as infâncias

A experiência de infância é algo vivido tanto pela criança como pelo adulto. Implica abertura para o inesperado, o imprevisível, o incerto, a dúvida. Uma experiência que provoca perguntas que nascem do diálogo e da relação. De acordo com Skliar (2003, p. 20), “carecemos de uma escritura que nos subverta, nos antagonize, nos paradoxize”. Nesse sentido, antes mesmo de escrever sobre a palavra experiência, é pertinente explicitar o que se pensa sobre a infância. Esse que também é um conceito polifônico seja pelas diferentes perspectivas teóricas, seja porque cada sociedade e época a concebe de uma forma.

No âmbito deste estudo, a infância é compreendida como um nascimento, uma novidade, um tempo de intensidade e profundidade, ou, ainda, uma experiência que é na vida humana. (SKLIAR, 2012; 2014). Com isso, pensa-se a infância como o tempo *aión*,⁴ o tempo da intensidade, o qual

⁴ Os gregos possuíam três modos de pensar o tempo: *khrónos* (tempo cronológico); *kairós* (tempo da oportunidade) e *aión* (tempo de intensidade).

não permite medidas ou linearidade, porque estabelece outra relação com o tempo, aquela vinculada à sensação interna que cada um possui sobre aquilo que vive, experiencia. É possível compreendê-lo, também, como tempo de criação, inventividade, de presença e de inspiração.

Na perspectiva de Skliar (2014), o tempo da criança não é linear, tampouco evolutivo ou unidimensional, pois tais modos revelam uma imagem de criança vinculada à falta, à incapacidade e à imaturidade. Assim, pensar, contemporaneamente, o tempo da criança, segundo esse teórico, é associá-lo ao acontecimento vinculado à biologia humana, ou seja, considerá-la com toda a integralidade de seu corpo, a qual revela uma abertura e disponibilidade para estar e relacionar-se com o mundo, em um estado de presença.

Tal imagem de infância inspira a pensar a educação formal como um (des)encontro de tempos (*khronos, kairós e aión*), pois entre os discursos de defesa dos direitos da criança ainda se identificam práticas escolarizantes que não oportunizam suficientemente o tempo da experiência de infância (essa experiência que se vincula ao acontecimento).

As palavras até aqui explicitadas também sinalizam e se articulam aos significados vinculados à palavra *experiência*. De acordo com Larrosa (2015, p. 17), as palavras produzem sentidos e criam realidades, constituindo-se em potentes mecanismos de subjetivação. Defende ainda que o homem pensa com as palavras e não com o pensamento, porque pensar significa atribuir sentidos. Segundo este teórico “todo humano tem a ver com palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras”.

Nessa tessitura e inspiração em Larrosa (2015), pensam-se os usos da palavra *experiência* na contemporaneidade. Todas as considerações que serão feitas não possuem a intenção de traçar um conceito ou uma definição em seu entorno, pois isso seria contraditório na perspectiva deste teórico, uma vez que ele entende que o conceito acaba por determinar o real enquanto a palavra abre para o real. Este parece ser o ponto de partida para associá-la à ideia dos *campos de experiências* como um currículo aberto ao possível.

Como conceito, corre-se o risco de banalizar a experiência ou, até mesmo, pasteurizá-la em seus usos. Como palavra, chega-se mais próximo do

que Larrosa provoca a pensar, considerando que ela não se repete. É única e intransferível, cada pessoa que a vive atribui um sentido distinto. Ela também pode simbolizar algo hoje e, em outro dia, já ser outra coisa; desse modo, é coerente narrá-la como palavra, para fazê-la soar com proximidade à vida e existência. Duas palavras que tampouco podem ser reduzidas a conceitos. Nessa aproximação de sentidos com a experiência, encontra-se nelas (vida e existência) possibilidades, criação, invenção e acontecimentos, ou seja, a experiência dotada de sentidos.

Para Larrosa (2015), a experiência dá sentido à educação, pois educa-se para transformar, e não apenas para transmitir aquilo que já se sabe. Pode-se, então, pensar a educação como experiência em gestos, que solta e liberta de verdades arraigadas, abre-se para a dúvida, o questionamento, a interpretação, (re)invenção e construção de (outras) verdades.

Pensar nessa perspectiva implica rever a imagem de criança, quando esta ingressa na instituição escolar e como ela é percebida por aqueles que atuam nesse espaço. Ela segue sendo criança ou prontamente é transformada em aluno e, com isso, parte de seu corpo, de seu ser fica em suspensão? Quais sentidos estão sendo atribuídos à experiência e ao sujeito da experiência (criança e professor), na dimensão pedagógica? Talvez essa última pergunta faça ainda mais sentido se considerar

[...] alguns dos modos de apropriação da ideia de experiência nesta época estranha. Em primeiro lugar, sua apropriação mercantil. Já sabes que a lógica do consumo se orienta cada vez mais em direção ao consumo de experiências, a fazer da experiência um objeto de consumo. Quando o mercado de coisas “reais” está saturado, há de se vender imateriais: sensações, emoções, lembranças, acontecimentos, experiências. Em segundo lugar, pela sua apropriação narcisista. [...] em que as pessoas estão interessadas no seu próprio umbigo e em que o mais interessante e o mais importante parece que sejamos nós mesmos. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 178).

Em cada língua, há uma representatividade para atribuir sentidos à palavra experiência. Considerando os significados explorados por Larrosa (2015) no espanhol, português, italiano, francês, inglês e alemão, compreende-se que a experiência é aquilo que passa, acontece, toca o ser humano. Discutir as representações a respeito da palavra *experiência* é

necessário na atual conjuntura educativa, pois, se ela for convertida em experimento, tende a ser objetivada, homogeneizada, padronizada e controlada, aspectos que colocam em risco a potência dos *campos de experiências*, por eliminar aquilo que a experiência tem de experiência, ou seja, “a impossibilidade de objetivação e universalização”. (LARROSA, 2015, p. 40).

Esse paradoxo pode ser explicitado por uma ideia de experiência como: (i) controle e pretexto, portanto, posse de outro e não do sujeito. Dito de outro modo, controle pelo professor em relação à criança; (ii) acontecimento, como algo que é singular e único de cada pessoa.

A educação formal para as infâncias provoca em quem faz, pensa e pesquisa a escola de Educação Infantil, uma mudança de olhar, tornando-o mais sensível às subjetividades que estão tendo (ou não) espaço para a expressão dentro da escola. “A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão.” (LARROSA, 2015, p. 10). Por isso, como advoga Larrosa, difícil de ser definida ou identificada.

A partir dessa abordagem, a experiência não pode ser objetivada ou produzida, pois, ao ser aquilo que se passa, atravessa o tempo e o espaço, considera-a como uma categoria vazia, algo oco: intervalo, interrupção, quebra, surpresa, uma coisa “que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e sobretudo como isso que, embora nos empenhamos, não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem do nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade”. (LARROSA, 2015, p.12).

Assim, somente atribui sentido à experiência aquele que por ela foi afetado e, passível de ser transformado, pois somente o sujeito da experiência está aberto à própria transformação. Nessa perspectiva, os *campos de experiências* podem ser alavancas para a promoção dos direitos de aprendizagem das crianças pequenas, conforme prevê a BNCC-EI, para então significar o rompimento de práticas descontextualizadas, segmentadas e controladas pelo adulto.

Esse constructo teórico ajuda a compreender para além do par ciência e técnica, ou teoria e prática, bem como da percepção sobre o profissional que

atua com a educação: sujeito técnico associado ao primeiro par e, vinculado ao segundo, o sujeito crítico. “Exploremos juntos outra possibilidade, digamos mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação, a partir do par *experiência/sentido*” (LARROSA, 2015, p. 16, grifo do autor). Então, o paradoxo da experiência e do sentido pode ser narrado, como

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25).

A partir deste autor, é possível pensar também o sujeito da experiência, que se revela pela sua receptividade, disponibilidade, abertura; pela sua passividade no sentido de paixão; pelo padecimento; pela paciência e atenção. Ele “seria algo como um território de passagem, algo como superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. (LARROSA, 2015, p. 25). Um lugar, como um ponto de chegada, disponível para receber e acolher algo. Ao recebê-lo dá lugar, um espaço para os acontecimentos, que tornam possível a transformação, a mudança e, portanto, ao saber da experiência.

Tal saber resulta do modo como o sujeito responde aos acontecimentos. “No saber da experiência não se trata de verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2015, p. 32). Ele se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, mediado pela experiência. Torna-se um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, em virtude de que a experiência no sujeito é única, intransferível.

Esses aspectos são reveladores da dimensão de incerteza em que a experiência está implicada, a qual dá abertura para que o desconhecido e o imprevisível aconteçam. Essa imprevisibilidade, ou, ainda, o não controle ou

o não determinado, vincula-se àquilo que não se pode prever ou antecipar. Em diálogo com a abordagem de Malaguzzi, tais aspectos se associam ao que ele chamava de a “beleza do insólito”, esse extraordinário e não habitual, cuja possibilidade de acontecimento ocorre quando a criança tem espaço para atuar.

Um gesto irrepetível que se transforma em beleza insólita, em algo novo, produzido pela criança, revelando sua capacidade de pensar o impensado. Um pensamento que ocorre no entrelaçamento de sentidos atribuídos pela criança, sujeito de experiência. Historicamente, trabalhou-se com a ideia de que pensar fosse sinônimo de raciocinar, refletir, argumentar, mas, para Larrosa (2015, p.17), o ato de pensar “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Assim, as palavras, produtoras de sentido, podem ser utilizadas como pontes de subjetivação.

Outro aspecto que se traz diz respeito à linguagem da experiência para que, no campo pedagógico, ela possa produzir outros efeitos e sentidos, para além das gramáticas e esquemas de pensamento conhecidos. Para Larrosa (2015), isso implica seis precauções: (i) separar experiência de experimento, para que ela não seja coisificada ou objetivada; (ii) tirar o dogmatismo, pois “o homem experimentado é o homem que sabe da finitude de toda a experiência” (p. 41); (iii) separar a experiência da prática, para ser pensada não a partir da ação, mas da paixão; (iv) não fazer da experiência um conceito, resistindo à pergunta sobre o que é, focando no como acontece; (v) evitar transformá-la em um fetiche, um imperativo (o que deve ou não ser feito); (vi) não fazer da palavra experiência uma palavra afiada, precisa, deixá-la solta e livre, o mais independente possível.

Outra sonoridade da experiência e a manutenção de sua legitimidade são possíveis por meio da linguagem da experiência, como forma de reflexão de cada sujeito sobre si mesmo e, a partir de um determinado ponto de vista, cuja narrativa é plena de subjetividade. Conforme Larrosa (2015, p.68), “na experiência, o real se apresenta para nós em sua singularidade, então a experiência nos singulariza. O real como irrepresentável, extraordinário, incomparável e insólito”.

Uma vez compreendida fora de uma linearidade de tempo e de uma dimensão prescritiva do planejamento, a experiência, como algo que afeta o

sujeito da experiência, pode ser tomada como inspiração na promoção dos *campos de experiências*, na perspectiva de promover os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que possibilita à criança ser criança, concedendo-lhe o direito ao tempo *aión*, esse tempo que torna possível o acontecimento e, portanto, a experiência como algo transformador.

Considerações

Nesta pesquisa, apresentaram-se algumas reflexões teóricas acerca dos *campos de experiências* na perspectiva do direito de aprender, como uma das possíveis interpretações que as políticas educativas para as infâncias, em especial, o texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, a qual propõe um novo arranjo curricular para a educação formal de crianças pequenas na contemporaneidade.

Ainda que o foco deste estudo se vincula à educação formal de crianças pequenas, a análise das políticas educativas permite perceber os ecos que toda mudança no texto da lei gera não apenas no âmbito da instituição escolar, mas também na família (ou sociedade) cujos filhos e filhas são os beneficiários do direito à educação. Entende-se que os marcos legais contemporâneos são respostas aos movimentos e às demandas expressas em um contexto de influência. No entanto, conforme vão sendo operacionalizadas, isto é, praticadas, depara-se com possíveis lacunas ou obstáculos, criando, assim, outras discussões relativas à educação formal para as infâncias, as quais emergem dos cenários social, pedagógico, político e econômico.

É possível, então, explicitar alguns dos desdobramentos que resultam da análise das políticas educativas, a partir do Ciclo de Políticas em articulação com a Análise de Conteúdo, trazendo inicialmente os aspectos que se revelam como potencialidades. Entre eles, evidencia-se o direito à educação, que, desde a CF/88, tornou-se um direito subjetivo, representando um avanço no campo jurídico-normativo, e o acesso à Educação Infantil, que, na contemporaneidade, passou a ser um direito social da criança e da família, passando a integrar as políticas educativas e constituindo-se na primeira etapa da Educação Básica.

Contudo, a universalização do acesso à escola de Educação Infantil ainda é um paradigma a ser vencido, visto que a obrigatoriedade de frequência escolar, a partir da pré-escola não ameniza ou resolve as carências de vagas apresentadas na creche. Além disso, a própria identidade da escola para as infâncias ainda está em processo de construção, o que também coloca em crise a identidade docente do professor e da professora da educação infantil, cuja particularidade do ato de educar e cuidar de crianças pequenas requer uma epistemologia que rompe a lógica da transmissão de conhecimento.

Destaca-se, ainda, a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil na construção de uma imagem de criança ativa e protagonista. A criança enquanto sujeito concreto e existencial não deve ser circunscrita por palavras que a definem ou a coloquem em uma condição fixa. Tal observação tem a intenção de sinalizar que se busca as palavras expressas nos documentos normativos, para dar visibilidade a possibilidades de interpretação que corroborem a compreensão do papel da escola na sociedade contemporânea, respeitando a criança por aquilo que ela é no presente.

Desse modo, as palavras expressas nos textos, as quais inspiram a pensar a criança são reveladoras das suas potencialidades enquanto ser humano que já é, ou seja, um sujeito capaz de pensar, imaginar, fantasiar, questionar e, portanto, sujeito ativo, participativo e protagonista da própria cultura, dotado de múltiplas linguagens.

Os discursos que influenciaram a elaboração dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC-EI surgiram a partir dessa imagem potente de criança, a qual leva em consideração suas atitudes, ou se poderia dizer, a maneira com a qual se relaciona com e no mundo, isto é: convivendo, brincando, explorando, conhecendo, expressando(-se) e participando. Tais ações fazem parte da criança que possui liberdade de ser, em sua integralidade e com todas as linguagens das quais dispõe para criar infinitas formas de experimentar e agir no mundo.

Uma vez que o texto da legislação não explicita as concepções teóricas, diferentes caminhos podem ser trilhados dependendo da escolha epistemológica que for feita. E este é um dos alertas que este estudo pretende

sinalizar, pois o contexto dos resultados ou efeitos da lei permitem mencionar que ainda há escolas cujo cotidiano apresenta-se como limitador da expressão e existência de uma criança potente. Tal situação está vinculada às concepções que permeiam o exercício da docência com criança pequena, bem como pela fragilidade e/ou insuficiente posicionamento reflexivo sobre a teoria e a prática.

As distâncias entre aquilo que é dito e o que é feito são resultantes inclusive de um discurso de queixa que mascara o pouco ou insuficiente interesse em realizar uma prática teorizada, bem como do conhecimento e da apropriação da legislação que regulamenta a educação formal brasileira, o que poderá colocar em risco ou tornar frágeis os efeitos que a atual proposta curricular tem potencial para gerar, quando se pensa nas apropriações teóricas que os campos de experiências irão demandar, no contexto da prática.

A Base apresenta-se como uma política curricular cujo texto normativo explicita a intencionalidade de defesa, em relação à construção de um projeto societário mais justo; contudo, a viabilidade da igualdade e a equidade prevista em lei significa, no contexto da prática, que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assumidos pelas professoras na perspectiva da promoção das ações em que a criança, ao mesmo tempo que constrói a si mesma, sua subjetivação, age no mundo.

A efetivação dos *campos de experiências* pautados no paradoxo da experiência e do sentido tornam possível um processo de educação formal com experiência de infância coerente com a imagem de criança que perpassa a legislação e os discursos em vigência.

Em se tratando de processo de educação formal de criança pequena, a melhor concepção de escola, que dialoga com os estudos aqui apresentados, deriva do grego, *scholé*, que significa ócio, tempo livre e também estudo. Essa definição se articula à definição de infância associada ao tempo *aión*, existe uma intensidade na ação da criança que requer da escola uma proteção aos tempos aligeirados que prevalecem fora dos seus muros.

Considera-se, por fim, que a ruptura e, ao mesmo tempo, potencialidade que o novo arranjo curricular estabelecido pela BNCC-EI apresenta é a defesa do aprender pela experiência e não a listagem de objetivos de aprendizagem

e desenvolvimento estabelecidos para cada agrupamento etário. A não compreensão, pelos professores, dessa perspectiva repercutirá, no contexto da prática, na manutenção do atendimento da criança, com ênfase na escolarização sem infância, quando a política educativa, neste momento histórico, tem ênfase na promoção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como uma possibilidade de aprender pela experiência. Entende-se, ainda, que a produção de cultura da infância, em espaços de educação formal, pode ser uma evidência da afirmação das experiências de infância, perpassadas pelos contextos sociopolíticos e pelas *cem linguagens*.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão final). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8689 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as novas definições da legislação. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. 5. ed. Barcelona: OCTA-EDRO, 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATURANA, Humberto R. Conversações matrísticas e patriarcais. *In*: MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra**: notas sobre a linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

6

A escola justa e a efetivação do direito à educação: contribuições de François Dubet¹

Jocianne Giacomuzzi Pires
Nilda Stecanela

Introdução

Nas sociedades democráticas, a constituição e declaração dos direitos são pressupostos básicos da cidadania e da expressão da liberdade dos sujeitos. Mesmo que alguns direitos, como o direito à educação, tenha sido garantido por diversos acordos internacionais e legislações, a manutenção e garantia desses direitos têm sido alvo de constante disputa.

A declaração da educação como um direito humano remonta ao final do século XIX e início do século XX. Embora tenha sido um avanço para os indivíduos, sua gênese está relacionada com as intervenções de classes dirigentes, que, através de uma solução coletiva para conflitos sociais, ampliou os direitos civis, políticos e sociais da população. (CURY, 2002).

Desde lá, mais de um século se passou, porém, no Brasil, podemos dizer que o direito à educação ainda não está completamente efetivado, mesmo que o princípio seja reconhecido por lei. Isso ocorre, pois a efetivação do direito à educação se relaciona não só a sua citação na legislação vigente, mas, também, envolve aspectos materiais da escola, o corpo técnico atuante na instituição escolar, elementos da relação pedagógica, a aprendizagem, entre outros.

Cury (2002, p. 259) afirma que em países como o nosso, marcado pelo privilégio direcionado às elites, “declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante”. Por tal consciência social e política, o direito à educação

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Jovens e Escola Justa: o cotidiano nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (IFRS – Campus Caxias do Sul)*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

pode ser considerado “uma arma não violenta de reivindicação e participação política”. (CURY, 2002, p. 261).

Apoiando-se nessas questões centrais, neste capítulo, tomaremos o conceito de Escola Justa, que tem como referência François Dubet. Dubet é um pesquisador francês contemporâneo, professor emérito na Universidade de Bordeaux. Sua teoria sociológica enfoca a escola e a experiência escolar, os movimentos sociais e a marginalização juvenil. Sua análise se baseia na realidade da educação francesa, entretanto, suas observações trazem marcos de comparação importantes para a compreensão do direito à educação, aplicados ao cotidiano escolar brasileiro. Desta forma, refletiremos sobre as contribuições de François Dubet (2004; 2008) em relação à efetivação do direito à educação, partindo do conceito-chave de Escola Justa.

Para Dubet (2004; 2008) a Escola Justa é entendida como uma escola democrática, uma escola para todos. A fim de construir esse tipo de escola, algumas condições devem ser ofertadas, principalmente, questões relacionadas aos mecanismos escolares e suas relações com a meritocracia.

Pela ancoragem no conceito de Escola Justa, procuramos elucidar as desigualdades encontradas dentro da escola e as condições propostas pelo autor. Assim, podemos entender que uma Escola Justa possibilita o pleno exercício do direito à educação.

Segundo Rohling e Valle (2016), Dubet é o teórico central no entendimento da justiça aplicada à área da educação, trazendo novos entendimentos para a compreensão da justiça escolar. A partir de sua perspectiva, uma escola para ser justa deve considerar a questão de igualdade de acesso à escola e à educação e o futuro dos que não tiveram acesso ou mesmo êxito. Assim, a justiça escolar será condizente com uma sociedade identificada com um Estado Nacional, defensora dos princípios da dignidade humana.

Para que o direito à educação se efetive, a escola deve atender a critérios, como eficácia, inovação e relevância. Ademais, deve considerar outros elementos, como seu impacto social, a fim de compreender se a escola está repetindo e legitimando as desigualdades sociais. (MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014).

Assim, no próximo tópico de nossa discussão, abordaremos o conceito de direito à educação e os requisitos à sua efetivação.

O direito à educação

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada em 1948, pela Organização das Nações Unidas. Sua promulgação partiu de um arranjo internacional que procurou construir, a partir de diversos documentos e acordos, uma organização de condições básicas, com vistas a assegurar que todos os sujeitos pudessem exercer plenamente sua participação nas esferas ética, política e social. Pela Declaração dos Direitos Humanos, os países participantes do acordo comprometeram-se a abarcar os princípios relativos aos direitos humanos em suas políticas de Estado e documentos legais.

Há algumas décadas, em 1993, um novo encontro de líderes mundiais, na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, o discurso sobre o tema foi ratificado e ampliado. O encontro debateu temas como “a universalidade, assim como a indivisibilidade, interdependência e inter-relação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Também afirmou enfaticamente a relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos”. (CANDAU, 2012, p. 716-717).

Segundo Cury (2007), os direitos humanos anunciam prerrogativas aos indivíduos, as quais passam a fazer parte de sua condição básica, tornando-se uma disposição legal e, ao mesmo tempo, um direito do cidadão e dever do Estado. A partir disso, a ideia de dever passa a estar implícita, pois essas condições precisam ser cumpridas e efetivadas tanto pelo Estado quanto pelos sujeitos implicados nesse processo.

Esse regramento pode passar despercebido aos sujeitos no cotidiano. Entretanto, há diferenças significativas em como as pessoas passaram a viver sua vida, após o reconhecimento dos limites e das possibilidades de atuação, em torno dos direitos. Principalmente, em países como o Brasil, onde há grandes disparidades sociais, é preciso reafirmar a função social da educação escolar para a diminuição da discriminação. Ação que deve contemplar diferentes atores, como o Estado, a família e a sociedade, com vistas ao exercício da cidadania. Mesmo que haja disparidade entre o que é observado

na realidade brasileira e a legislação, dessa contradição está presente a luta pela democracia e pela real efetivação dos direitos, possibilitando uma sociedade com mais oportunidades e com igualdade de condições sociais. (CURY, 2002; 2007).

No contexto brasileiro, a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi um dos principais movimentos em direção à construção de uma democracia. Segundo Candau (2000; 2012), inicialmente, as ações voltadas a esse fim eram provenientes de organizações não governamentais e, somente a partir dos anos 90, o Estado iniciou a elaboração de políticas públicas, considerando os direitos humanos e a diversidade.

A consideração destes pressupostos na legislação brasileira merece destaque, pois, segundo Cury (2007, p. 484-485), “as precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada”.

Ainda que existam inegáveis avanços, inclusive, em reconhecer a educação dentre os direitos humanos, Dias (2007) aponta que, atualmente, os novos arranjos do capital podem estar acentuando as desigualdades, através de relações mais complexas dos aspectos sociais e políticos, que constituem novas formas de dominação e exclusão.

Para Candau (2012, p.717), no Brasil, há “um significativo conjunto normativo e de políticas públicas centradas na proteção e promoção dos direitos humanos”. Todavia, tão significativas quanto as normativas são as violações que têm ocorrido em relação aos direitos, demonstrando uma fragilidade na sua efetivação.

O direito à educação tem papel fundamental no enfrentamento das desigualdades e na constituição de cidadãos autônomos e está fundamentado com clareza. Contudo, conforme aponta McCowan (2011, p.11), “o direito legal à educação revela-se uma estranha miscelânea: é específico e prescritivo em relação a alguns aspectos e omissivo em relação a outros”.

Em termos de legislação sobre o direito à educação no Brasil, os primeiros documentos a abordar a temática foram: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (1995) com a inclusão do tema transversal “pluralidade cultural” e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

(primeira edição em 2003 e segunda em 2006), elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria de Direitos Humanos, órgão vinculado à Presidência da República. (CANDAUI, 2012). Além desses documentos, é necessário ressaltar os marcos do processo de democratização do acesso à educação, como a Lei de Diretrizes e Bases, a Emenda Constitucional 59/2009, que tornou a escolarização obrigatória dos 15 aos 17 anos, entre outros.

Pela análise do cotidiano brasileiro, é possível verificar que o direito à educação tem sido assegurado pelo acesso à educação. Entretanto, outros aspectos, como o êxito e a permanência, não fazem parte do dia a dia de grande parte de crianças e jovens. Uma hipótese sobre essa constatação versa sobre a simplificação do conceito de direito humano, que tem se resumido ao preenchimento de vagas e criação de novas matrículas nas escolas. (STECANELA, 2016).

De forma geral, a avaliação sobre o direito à educação tem sido ligada à infraestrutura, qualificação dos professores, entre outros dados, porém esses indicadores informam pouco sobre como são utilizados os recursos. O mesmo acontece com as avaliações sobre os resultados da educação, que ocorrem por meio de índices e provas. No entanto, pela observação do cotidiano nas salas de aula e nos processos educacionais, nos quais os alunos se engajam, encontramos indicadores mais importantes do que o resultado em si. (McCOWAN, 2011).

Segundo McCowan (2011), existem três possibilidades que estão de acordo com o direito à educação e o desenvolvimento de uma escola que possibilite oportunidades aos seus estudantes. Uma forma seria através da mudança em relação à forma de acesso ao mundo do trabalho e educação superior, tornando a certificação da educação acessória. Outra alternativa seria a consonância entre as certificações e as aprendizagens significativas, de acordo com os direitos humanos. E, por fim, a última maneira proposta pelo autor decorreria da aceitação das limitações da educação formal e de suas certificações, em relação à experimentação das aprendizagens.

Outra questão de extrema importância se refere à qualidade na educação. Para Cury (2002), por qualidade, entende-se um ensino científico e com conhecimentos e habilidades para a cidadania, sendo o indivíduo

reconhecido na sua forma de ser, como um sujeito do mundo. Esse pressuposto, também, envolve o reconhecimento da diferença. A relação é complexa, pois aponta para a dualidade entre a educação como um direito à igualdade e o direito à diferença na educação. A igualdade é um pressuposto para a cidadania, mas isso não quer dizer que a educação deva ser homogênea, sem considerar as particularidades de cada sujeito. É fundamental a defesa de um princípio, sem a exclusão do outro, pois ambos são necessários para a construção de uma sociedade mais justa. De acordo com Cury (2007),

o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. (CURY, 2007, p. 486).

Dias (2007) remete ao pensamento freireano, quando refere a problemática do diálogo entre os saberes, a fim de compreender o mundo. O respeito em relação à visão de mundo do outro é uma forma de educar para os direitos humanos. Uma educação que considera os pressupostos da escuta e de saberes compartilhados entre professor e aluno, com vistas ao desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento.

Podemos dizer que um dos aspectos que corroboram a afirmação de que a democratização do ensino realmente se efetiva, ocorre quando o estudante que frequenta a escola aprende os componentes curriculares, em articulação com o senso crítico aplicado à realidade onde vivem. Do contrário, trata-se de um processo de progressiva massificação do ensino. Aparentemente, é isso que tem acontecido no Brasil, pois o atendimento das camadas mais pobres da população, além de restrito, mostra que as estratégias utilizadas têm sido desvinculadas dos interesses dos jovens e em condições muito precárias. (KRAWCZYK, 2009).

Partindo desse ponto de vista, que anuncia a desigualdade em relação à educação no país, precisamos retomar a questão da efetivação dos direitos. Afinal, a disparidade evidenciada entre as escolas brasileiras traz o

questionamento. A escola pública tem sido uma escola justa para seus estudantes? Candau (2012, p. 71) acentua a relação da justiça com a necessidade de vencer as desigualdades sociais e econômicas, bem como com o reconhecimento da diferença. Há, cada vez mais, o entendimento de que tais questões se aplicam como “direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais”, ultrapassando a perspectiva individual, que se fundamenta nos direitos civis e políticos. Assim, considerando a diversidade e o coletivo, a educação, como um direito humano, passa a considerar não somente a educação formal, mas a educação, informal e a educação não formal também, envolvendo outros atores e espaços de aprendizagem, que não somente os professores e o ambiente escolar, a exemplo da família, da comunidade, dos movimentos sociais, entre outros aspectos presentes na sociedade.

O acolhimento de tais demandas contemporâneas requer uma mudança na forma como a diversidade que acompanha os estudantes é acolhida pela escola. Dias (2007) indica a necessidade de se construir uma cultura heterogênea nas instituições escolares. Dessa forma, os currículos e as metodologias devem refletir as características de sua população, considerando seu contexto, a idade, etnia, raça, o gênero, entre outros aspectos.

Segundo Valle (2013b), embora haja uma crença no conhecimento acadêmico e sua importância, a figura da escola não é tão valorizada. Nos dias atuais, espera-se que a escola ocupe um lugar de melhoria de vida dos indivíduos e de igualdade de direitos. Não apenas um meio de incrementar o capital humano e sua função na economia. A massificação do ensino de acesso igualitário e jurídico faz com que, aparentemente, as desigualdades e obstáculos individuais desapareçam, porém, a igualdade de direitos em relação ao acesso à escola nunca trouxe consigo a igualdade de tratamento e o respeito pela singularidade.

Embora os autores citados enfatizem a importância da diversidade, da valorização dos saberes não escolares e a importância de uma educação transformadora da realidade, a sociedade atual ressalta elementos dissonantes, fazendo com que tais discursos pareçam utópicos. Tal

perspectiva evoca a análise de dois conceitos, a igualdade e a meritocracia, os quais transversalizam o cotidiano das instituições escolares.

Enguita (2013) indica que a falta de entendimento sobre esses dois pontos dificulta a aplicação das normas e dos valores sociais ao contexto escolar. O desenvolvimento da cidadania deu centralidade à escola, no que se refere ao bem-estar social, já que todos têm direito à educação. Através da educação, os sujeitos são inseridos no mundo e a escola possibilita o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, ao mundo econômico. A equidade na educação é vista como um direito e o mérito tem sido utilizado como base da justiça na escola. Por esse funcionamento, cada um recebe o que é fruto do seu merecimento e esforço, sem considerar sua condição anterior e competências para tal. Cabe ressaltar que isso ocorre tanto na escola quanto em outras instituições sociais. Esse sistema cria uma ilusão de que todos possuem as mesmas condições; em contrapartida, em seu discurso, a escola sempre tenta se redimir com promessas de acolhimento da diferença. Aparentemente, é justa a “concorrência entre os estudantes que seguem a mesma estrutura curricular, os mesmos programas, com os mesmos livros, com os mesmos professores com a mesma titulação, os mesmos exames de nível e assim por diante”. (ENGUITA, 2013, p. 207).

Refletindo sobre o direito à educação, podemos perceber que se trata de um assunto complexo e de extrema relevância. Mesmo que o direito à educação venha sendo afirmado constantemente, pelos avanços das sociedades democráticas, sua influência ultrapassa a dimensão educacional. Analisando a realidade brasileira, marcada por grandes disparidades sociais e econômicas, constatamos que a plena efetivação do direito à educação está longe de ser alcançada nas escolas brasileiras e que a escola, por vezes, tem contribuído para acentuar as desigualdades. A fim de aprofundar essa discussão, no próximo tópico abordaremos os conceitos de igualdade e meritocracia e seu papel em relação à construção de uma Escola Justa, sob o ponto de vista de Dubet.

O que é uma escola justa?

O sociólogo François Dubet desenvolveu o conceito de Escola Justa, observando a realidade educacional francesa. Embora, tenhamos presente que o Brasil e a França são países com histórias e contextos bastante distintos, há aspectos sobre a escola e os mecanismos meritocráticos que são quase universais.

Através da observação da sua realidade, Dubet (2004) percebeu que o aumento dos anos da escolaridade obrigatória e expansão dos níveis médio e superior foram utilizados como meios do princípio meritocrático, pressupondo que existe, através da igualdade de acesso, uma igualdade de oportunidades. Contudo, a escola não se tornou mais justa, promovendo a redução das diferenças sociais, apenas permitiu que os alunos ocupassem o mesmo espaço de competição.

Essa constatação incentivou o autor a compreender profundamente os mecanismos escolares e suas relações com a meritocracia, derivada da sociedade contemporânea. Dubet (2004; 2008) procurou refletir sobre quais condições tornariam uma Escola Justa ou, conforme suas palavras, uma escola menos injusta. Reforçando a importância do olhar microssociológico sobre os fenômenos escolares, Dubet (2008) afirma que, embora os conceitos de meritocracia e igualdade de oportunidades sejam relevantes, os atores escolares são determinantes em relação à aplicação cotidiana desses princípios, pois eles são, na maioria das vezes, legitimadores desses mecanismos.

Historicamente, as sociedades se basearam no nascimento aristocrático, em detrimento ao mérito. Já nas sociedades democráticas e contemporâneas, o mérito foi eleito como um princípio de justiça; desta forma, “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades”. (DUBET, 2004, p. 541). Assim, as diferentes *performances*² se justificam somente pelo mérito individual, já que todos são iguais. Por esses

² Segundo Ball (2010, p. 38), *performances* podem ser definidas como “medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento”.

pressupostos, a dinâmica escolar baseada na meritocracia é similar a uma competição, em que há vencedores e perdedores.

Mesmo que esse funcionamento escolar pareça justo, podemos dizer que há oportunidade de acesso à escola, mas há, também, crueldade na forma como os estudantes são selecionados, partindo dos méritos individuais, expressos pelo desempenho acadêmico. Porém, esse desempenho, quase sempre, é acompanhado de alguns sentimentos, mostrando que “a meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo dos perdedores”. (DUBET, 2008, p. 10). Não é incomum identificarmos na escola discursos que ressaltam o merecimento daqueles que têm boas notas, em detrimento à falta de esforço daqueles que não alcançam resultados tão bons assim.

A exaltação do mérito impacta diretamente no ambiente escolar, acentuando o clima de competição escolar, que não é benéfico para a dinâmica da escola. Para Dubet (2004, p. 542), “a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição escolar não elimina as desigualdades”. Isso acontece, pois as desigualdades sociais influenciam muito as desigualdades escolares, fazendo com que esta “competição” não seja justa.

Decorrente desse clima que se instaura na escola, percebemos que alguns problemas pedagógicos surgem da “igualdade meritocrática das oportunidades”, pois ela se baseia na ideia de que todos estão em condições iguais de competir. Esse modelo, teoricamente, eliminaria as diferenças provenientes das diferenças sociais, econômicas, de gênero, entre outras.

A igualdade das oportunidades e a cultura meritocrática, pelos olhos das sociedades democráticas contemporâneas, estabelecem desigualdades justas. Desta maneira, mantém a igualdade entre os sujeitos e, como consequência, influencia na divisão do trabalho por posições sociais. (DUBET, 2008).

A fim de dar conta da contradição apresentada pela ideia de igualdade e os mecanismos escolares que tornam os estudantes desiguais, são criadas ficções necessárias. Entretanto, tudo que se segue, a partir dessas ficções, não retrata a realidade escolar. Por esse entendimento “os alunos são consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção”.

(DUBET, 2008, p. 40). Pela criação dessas ficções, o fracasso escolar é justificado pelas falhas individuais, que expressam a individualidade e a liberdade do indivíduo. Contudo, quando as ficções falham, a culpa recai sobre o aluno, que se sente incapaz, oscilando “entre o desânimo e a depressão, sentindo-se indigno das esperanças depositadas” nele. (DUBET, 2008, p. 41).

Outro ponto de análise relevante refere-se à confiabilidade depositada nas provas e nos métodos avaliativos, como forma de determinação do mérito. Em relação a isso, Dubet (2008) propõe que se questionem os parâmetros utilizados, buscando uma reflexão crítica sobre o que as notas e escalas realmente significam. O apego aos resultados quantificáveis justifica-se, segundo o autor, em grande parte, devido ao engrandecimento e à legitimação das ciências exatas e da possível vivência pregressa do professor, sua história pregressa de bom aluno, beneficiado pelos mesmos mecanismos de avaliação.

Dubet (2008) argumenta que existem três aspectos fundamentais, em relação à igualdade meritocrática, que devem ser investigados: o desenvolvimento da igualdade distributiva das oportunidades; a igualdade social das oportunidades; e a igualdade individual das oportunidades.

O primeiro fator, o desenvolvimento da igualdade distributiva das oportunidades, considera que a equidade escolar pressupõe a igualdade de oferta entre as escolas, porém nem todas as escolas são iguais, principalmente, em relação à qualidade e equipe pedagógica. Esse aspecto se relaciona, além das normativas, com a gestão do sistema educativo que considere o todo, não apenas interesses individuais. (DUBET, 2008).

Entretanto, apenas a oferta escolar igual não compensaria as desigualdades sociais. Para alcançar essa condição, é necessária a criação da “discriminação positiva, reservando vagas em função da origem dos alunos”. (DUBET, 2008, p. 61). A discriminação positiva deve considerar as dificuldades de cada indivíduo e buscar alternativas para a sua superação. Por esse princípio, as cotas não precisam, necessariamente, ser direcionadas às minorias. A definição das reservas de vagas pode seguir o critério das

políticas de *affirmative opportunity*,³ que utiliza como critério a singularidade presente da trajetória de vida e projetos do indivíduo de forma individual. Assim, podem ser desenvolvidas estratégias específicas para a demanda de cada aluno, “compensando parcialmente as desigualdades das quais ele é vítima”. (DUBET, 2008, p. 62). Além de não estigmatizar grupos específicos, preserva os indivíduos que não são bem-sucedidos, não permitindo que o insucesso atinja sua dignidade e autoestima.

As desigualdades, também, se relacionam com as remunerações familiares e com a qualidade da oferta escolar. Por isso, precisamos avaliar a forma como as famílias utilizam a oferta escolar. A escola deve possibilitar o acesso às informações a todos e não apenas aos “pais mais esclarecidos”. Assim, a “informação dos pais” e a participação em relação à escola são fundamentais, para que todos conheçam os objetivos e as expectativas escolares. (DUBET, 2008).

Dubet (2008) indica que promover a “circulação dos indivíduos” é necessário através da apresentação de outras oportunidades aos alunos que fracassam frente aos mecanismos escolares vigentes. Na escola, isso pouco acontece, pois a falha não é compreendida como possibilidade na trajetória do aluno. Os modos e as rotinas da escola não possibilitam novas chances aos estudantes que não obtêm sucesso, demonstrando o quanto há rigidez no funcionamento escolar e na intolerância com os percursos diferentes.

Um dos pilares para o reconhecimento de uma Escola Justa perpassa pela forma como ela age em relação aos alunos que não obtêm um bom desempenho. Uma Escola Justa “trata bem os vencidos na competição escolar, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros”. (DUBET, 2004, p. 551).

O desenvolvimento da igualdade distributiva das oportunidades prevê maior investimento nos menos favorecidos pela competição escolar. Em princípio, estar na mesma competição requer que todos sejam avaliados da mesma forma. Entretanto, nessa dinâmica, as diferenças de desempenho se tornam evidentes, tornando alunos e professores desanimados. Por não acompanharem a competição, os alunos “mais fracos” ficam condicionados

³ Conceito citado por Dubet, desenvolvido por William Julius Wilson, em 1999. O conceito de Wilson indica que as diferenças entre os grupos não eliminam as similaridades.

aos currículos diferenciados e enfraquecidos, diferentemente dos bons alunos. (DUBET, 2004). Isso pode limitar o acesso ao conhecimento, já que nem todos estão aptos a aprender todos os conteúdos.

Para Dubet (2004), a construção de uma Escola Justa, muitas vezes, encontra resistência daqueles que são beneficiados pela meritocracia. Por isso, sua influência tem limitações e não modifica profundamente a produção das desigualdades. A escola passa a funcionar como um “processo de destilação fracionado”, no qual progressivamente os alunos que não obtêm sucesso e que, geralmente, pertencem às classes sociais mais pobres, são “evacuados”. (DUBET, 2008).

Essa exclusão demonstra que a escola “não é totalmente imparcial” (DUBET, 2008, p. 35), mesmo que sua parcialidade não seja intencional. Nas palavras de Dubet:

As avaliações e as decisões de orientação dos alunos carregam os rastros de sua origem social, pois, em situações similares, elas são sempre mais severas com os alunos menos favorecidos socialmente, como mostra a diferença entre notas obtidas em classe e as que resultam dos testes e dos exames anônimos. (DUBET, 2008, p. 36).

O segundo aspecto discutido por Dubet (2008) refere-se à igualdade social das oportunidades, que se inicia pela garantia de que todos os alunos alcancem a excelência. Os conhecimentos mínimos devem possibilitar a aquisição de uma cultura comum e necessária para que o aluno se desenvolva como cidadão, forma que se diferencia de um ensino massificado ou entendido como etapa de preparação para o nível seguinte. Mas, também, não quer dizer que os conhecimentos mínimos, se tornem os conhecimentos máximos da maioria.

Ademais, a definição de uma cultura comum não é meramente técnica, restrita à definição simples de conteúdos. Além de pedagógica, a definição da cultura é política e moral, considerada como um direito de todos. Assim, a “definição de uma escola comum como um bem garantido a todos não se apresenta como uma escolha pedagógica, mas como uma decisão de justiça”. (DUBET, 2008, p. 89). Uma escola que consegue educar “juntos alunos diferentes”.

Por fim, na igualdade individual das oportunidades, uma Escola Justa possibilita uma formação em que os indivíduos possam ser tomados como “sujeitos capazes de dominar sua vida, de construir capacidades subjetivas em si e de confiança em outrem”. (DUBET, 2008, p. 95). Condições essenciais para uma sociedade baseada na democracia, na diversidade e na solidariedade.

Esse aspecto remete ao impacto das desigualdades escolares na dimensão social. Para aqueles que creem no mérito, as desigualdades justas oriundas da escola têm efeitos sociais justos. (DUBET, 2008).

Contudo, para um sistema escolar justo, deve-se assegurar a autonomia da instituição em relação a outros âmbitos. Ou seja, para a justiça escolar existir, os problemas das esferas econômicas e social, por exemplo, não devem ter influência nas desigualdades existentes na escola e vice-versa. Uma Escola Justa não tem como objetivo fazer uma seleção de indivíduos, aptos ou inaptos à vida socioeconômica. Uma de suas funções é permitir que aqueles que não tiveram sucesso possam ter outras oportunidades. O que se constata na escola, muitas vezes, é uma relação de poder sobre os indivíduos, o que a torna injusta. Uma escola com menos estigmas, em relação aos bons alunos e alunos “mais fracos”, teria consequências sociais menos injustas. (DUBET, 2004).

Além disso, devemos questionar sobre a “utilidade dos diplomas e das formações”, inferindo sobre a relação da educação formal e o mundo do trabalho. Ao expor à utilidade de diplomas, Dubet (2008) se refere ao acesso aos bens e *status* no mercado do trabalho, decorrentes da formação. A grande questão em relação a esse fator é que as condições do mercado de trabalho não dependem somente da escola.

Mesmo que se apresente de forma diferente, segundo a realidade de cada indivíduo, a formação traz uma melhoria em relação à remuneração. Entretanto, algumas formações trazem recompensas sociais e econômicas maiores e estão associadas às classes mais favorecidas. As formações elitizadas têm um impacto maior nas *performances* dos indivíduos, e a qualificação escolar acelera o acesso a elas. Já as formações consideradas “mais fracas”, em relação à utilidade individual, aproximam-se de profissões

não tão bem remuneradas e reconhecidas. Desta forma, “o fracasso escolar é o prelúdio de uma exclusão social”. (DUBET, 2008, p. 100).

Por isso, Dubet (2008) propõe que a escola deve se preocupar em estabelecer relações entre as formações e os empregos e suas interlocuções com a estrutura social. Não de forma a condicionar indivíduos à lógica de mercado e capital, mas mobilizando os conhecimentos necessários ao mundo do trabalho, para garantir a igualdade individual das oportunidades.

A escola de massas traz um valor utilitário aos diplomas e produz uma das grandes causas da injustiça. Elas “fixam o nível e as oportunidades de emprego a que os indivíduos podem pretender”. (DUBET, 2004, p. 248). A relação entre formação e mercado de trabalho é complexa, não se pode atribuir à escola a total responsabilidade em relação ao desemprego dos jovens, mas ela contribui para isso de alguma forma.

Uma Escola Justa, que mantenha a igualdade individual das oportunidades, também deve “proteger os indivíduos e muni-los subjetivamente, sejam quais forem as suas *performances*”. (DUBET, 2008, p. 107). Desse modo, a escola não prioriza apenas a instrução ou competição entre os pares, mas busca a intervenção sobre as ações dos alunos, tornando-os mais confiantes e com imagem positiva de si mesmos. O aluno deve ser o centro do sistema escolar e não as suas *performances*. (DUBET, 2008).

Pela análise do conceito de Escola Justa, de Dubet, identificamos uma perspectiva de entendimento da escola e da efetivação do direito à educação, que procura, sobretudo, preservar o aluno dos mecanismos perversos e excludentes. O estabelecimento de uma discriminação positiva permite tratar com mais equidade os indivíduos e, conseqüentemente, aproximá-los do pleno exercício de seu direito como estudantes.

Considerações finais

O presente capítulo procurou refletir sobre o direito à educação e sua efetivação, a partir de pesquisadores reconhecidos na área e de François Dubet (2004; 2008). Conforme Dubet, os principais requisitos para o estabelecimento de uma Escola Justa demandam: o desenvolvimento da

igualdade distributiva das oportunidades; a igualdade social das oportunidades; e a igualdade individual das oportunidades.

Através da análise do texto e da transposição desses pressupostos ao cotidiano da escola, percebemos que estamos muito longe de construir uma Escola Justa para os estudantes brasileiros. A crença no mérito, como parâmetro regulador da escola, é predominante e, no momento, encorajada pelo próprio Estado brasileiro⁴ em suas políticas públicas. O que torna o cenário educacional muito mais preocupante, pois esse tipo de medida pode acentuar ainda mais as desigualdades escolares e sociais.

Além disso, encobre uma realidade socioeconômica, colocando sobre a escola a culpa em relação a aspectos que fogem de suas responsabilidades e influências. Segundo Cury (2008), considerar a correlação entre a sociedade, a educação e a forma como impactam no ensino e na aprendizagem é uma maneira de avançar nas políticas públicas redistributivas, promovendo maior investimento na educação, nas carreiras do magistério, entre outros fatores importantes. Tudo isso, sem perder de vista as questões escolares, que são responsabilidades da escola, “empenho profissional, projeto pedagógico, atualização de saberes e responsividade social e profissional. O conhecimento escolar, hoje bastante pesquisado, vem sendo visto como um fato de seleção (ou não) e de poder face à dinâmica do cotidiano escolar”. (CURY, 2008, p. 21).

A educação como um direito para todos foi um avanço em relação à igualdade de tratamento, porém a escola sozinha não traz tantas mudanças. É necessária a articulação da escola com os aspectos familiares, sociais, políticos e individuais. A forma encontrada, para haver mais igualdade na escola, deu-se pelas políticas compensatórias, ações afirmativas e atendimento de necessidades educacionais especiais, que trouxeram resultados questionáveis. (ENGUITA, 2013).

A meritocracia tem uma legitimação escolar, pela suposição de que, havendo uma igualdade de acessos ao meio educacional, faz com que as demais diferenças individuais desapareçam ou se camuflem no cotidiano

⁴ Segundo declaração do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, em reunião com o Senado, uma das metas da educação básica será construir um sistema educacional orientado pelo mérito e para o mérito. (OLIVEIRA, 2019).

escolar. Contudo, o mérito encontra espaço em um meio social, que valoriza mais algumas capacidades em detrimento de outras, ou seja, não é transparente e neutro, além de não ser simples de ser mensurado e identificado. (VALLE, 2013a).

Dubet (2008) defende que a educação democrática permite que cada um possa “ser um sujeito independentemente de seu mérito e das utilidades ligadas aos diplomas”. (DUBET, 2008, p. 110). Esse modelo de educação possibilita aos sujeitos a liberdade em relação a si e não a resignação a um destino predeterminado.

A responsabilização daqueles que não obtêm êxito na escola acaba reforçando a injustiça frente àquele que já sofreu sucessivas exclusões na sociedade. O impacto na vida desses indivíduos recai sobre a sua autoestima e motivação, tornando-se, muitas vezes, sintomáticas pelo aumento da evasão, das reprovações contínuas, manifestações de violência, que se expressam dentro e fora dos muros da escola. Desta forma, uma instituição que tem potencial para auxiliar no desenvolvimento de cidadãos conscientes e autônomos torna-se um instrumento perverso de repetição da exclusão social, caracterizando uma violação dos direitos básicos.

Ao mesmo tempo que a educação é expressa como um instrumento de reconhecimento do sujeito e de inclusão, também expressa mecanismos que excluem e limitam as possibilidades do sujeito ser mais livre para fazer escolhas, deixando-o condicionado ao cenário socioeconômico ao qual pertence.

Não se trata de idealizarmos uma escola perfeita, que consiga atender plenamente a todos os direitos e ao conceito de justiça. No entanto, uma Escola Justa busca o entendimento das diferenças, assegurando uma educação de todos e que, embora existam mecanismos que selecionam e classificam os alunos, permita que todos tenham a sua autonomia e autoestima preservadas.

Por isso, analisando os pressupostos contemporâneos de direito à educação, podemos dizer que Dubet (2004; 2008) traz contribuições importantes para o estabelecimento de políticas educacionais que propiciam a efetivação do direito à educação. Além da oferta de uma educação com qualidade, o autor aponta para a necessidade de compreensão dos estudantes

como sujeitos singulares e para uma escola que os abasteça subjetivamente e os auxilie a dominar sua vida. A partir de melhores condições no cotidiano escolar e da potencialização dos estudantes, contribui-se para a minimização das desigualdades escolares e sociais em direção à construção de uma Escola Justa.

Referências

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/15865/9445>. Acesso em: out. 2019.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p. 245-262, jul. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742002000200010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em: ago. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez., 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: jun. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: ago. 2019.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 441-456. v. 1.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/Bibliografia2013_arquivos/a02v34123Dubet%20o%20que%20e%20uma%20escola%20justa.pdf. Acesso em: jul. 2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 205-224, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n2/v26n2a10.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação. 2009. (Em questão, 6). Disponível em: <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/2342>. Acesso em: ago. 2019.

MCCOWAN, T. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0001>. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2714/1995>. Acesso em: ago. 2019.

MURILLO, Francisco Javier; HERNANDEZ-CASTILLA, Reyes. Liderando escuelas justas para la justicia social. **Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 3, n. 2, p.13-32, 2014. Disponível em: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/riejs/vol3num2_art1.pdf. Acesso em: ago. 2019.

OLIVEIRA, Elida. MEC vai priorizar educação básica, resultados e reconhecimento por mérito, diz ministro no Senado. **G1**, Rio de Janeiro, 7 de maio de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/07/ministro-da-educacao-vai-ao-senado-para-apresentar-diretrizes-e-programas-prioritarios-da-pasta.ghtml>. Acesso em: ago. 2019.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 46, n. 160, p. 386-409, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000200386&lng=en&nrm=iso. Acesso em: ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143287>.

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, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84849792008>. Acesso em: jun. 2019.

VALLE, Ione, Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013. Disponível em: revistas.usp.br/ep/article/view/62522/65318. Acesso em: ago. 2019.

VALLE, Ione, Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 48, p. 289-307, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a17.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

O Ensino Médio Politécnico e a avaliação a partir da área de Matemática: um estudo de caso em uma escola estadual no Município de Caxias do Sul – RS¹

Simone Beatriz Rech Pereira
Andréia Morés

Introdução

Mudanças importantes iniciaram-se a partir de 2012 nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, com a implementação do Ensino Médio Politécnico (EMP) no ano anterior (2011). A configuração das disciplinas e das tradicionais rotinas escolares foram questionadas, a fim de que fossem repensadas práticas educacionais que oportunizassem uma efetiva construção da aprendizagem, por parte dos sujeitos envolvidos. A proposta do EMP trazia consigo uma reestruturação curricular que visava à superação de uma lógica fragmentada entre teoria e prática e entre as áreas do conhecimento, bem como pretendia fomentar propostas de trabalho que estimulassem e fortalecessem a autonomia dos participantes do processo educativo. Para isso, a proposta trouxe consigo um chamamento, para que os professores e a comunidade em geral pudessem refletir sobre os baixos índices de aproveitamento dos estudantes da última etapa da escolarização básica. Além do baixo aproveitamento e dos altos índices de reprovação e evasão, o EMP evidenciou o que há muito tempo diversos autores indicavam em suas obras: uma crise no sistema educacional. Por isso, os educadores foram convidados a não somente refletirem sobre os problemas da realidade, mas também desafiados a um trabalho interdisciplinar que projetasse na sociedade o protagonismo do jovem do Ensino Médio, formando-se estudantes críticos com possibilidades de transformação dessa sociedade.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *O Ensino Médio Politécnico e a avaliação a partir da área de Matemática: um estudo de caso em uma escola estadual no município de Caxias do Sul – RS*, 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.

Por isso, tanto o perfil do professor quanto o do estudante também foram questionados nessa perspectiva, pois uma mudança de resultados requer alterações também nas diversas formas de ação e postura. Os instrumentos de avaliação tradicionais e pertencentes a uma prática pedagógica arraigada há muitos anos nos ambientes escolares, conseqüentemente, passaram pelo mesmo questionamento e o que anteriormente parecia estar engessado foi posto diante de um aparente desconforto proporcionado pela oportunidade de tomar decisões que o exercício da liberdade oportuniza. Ao tratar de decisões, observa-se que o EMP incentivou o planejamento coletivo por áreas de conhecimento, movimento na direção da superação da lógica individualista da disciplinarização e promoveu a inserção do Seminário Integrado como espaços de planejamento, execução e compartilhamento de atividades de investigação. Vale ressaltar que os pontos até aqui abordados impulsionaram o estudo apresentado e foram indagações iniciais da pesquisadora imbricada no contexto investigado.

Nesse cenário de muitos questionamentos e reflexões sobre uma avaliação mais adequada às práticas pedagógicas diferenciadas de ensino, foram investigadas as concepções e o processo de avaliação na área de Matemática, existentes nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas vinculadas ao Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, em uma escola estadual no município de Caxias do Sul, região de abrangência da 4ª CRE, no período de 2012 a 2016.

Explica-se a escolha do recorte temporal estudado por ser o período em que o EMP, no Rio Grande do Sul, manteve-se sem grandes alterações em relação à proposta inicial de 2011 e, para tal estudo, analisou-se a concepção de avaliação presente em documentos oficiais da 4ª CRE e de uma escola estadual de Ensino Médio, situada no município. Os documentos utilizados na análise foram o Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio, referentes ao período estudado e foram descritos os processos avaliativos que constam no Projeto Pedagógico dessa mesma escola estadual, partindo-se da área da Matemática, referentes ao período averiguado; para isso, também foram realizadas entrevistas com professores atuantes no Ensino Médio Politécnico da escola estadual averiguada, acerca de suas

práticas avaliativas no Ensino Médio, sendo possível analisar as relações entre as práticas avaliativas presentes na escola investigada e os referenciais de avaliação do Ensino Médio Politécnico no RS.

No decorrer destas breves linhas, será apresentada a investigação realizada de forma resumida, enfatizando as principais conceituações teóricas que colaboraram para a sustentação e fundamentação dos resultados emergentes do percurso de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e que teve como método o Estudo de Caso (YIN, 2010) e inspirações na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), para a interpretação das informações advindas de categorias resultantes do trabalho realizado. Serão apresentadas, também de forma resumida, as descrições das categorias emergentes, as reflexões tecidas a partir delas e as conclusões do estudo.

A crítica à avaliação no atual cenário educacional e os pilares da politécnica

Como a investigação realizada pretendeu analisar as concepções de avaliação presentes nos documentos e nas práticas avaliativas inseridas no fazer pedagógico dos professores do EMP da escola estadual pesquisada, buscou-se no aporte teórico a sustentação desse estudo com vistas à análise e à melhor interpretação dos dados construídos ao longo do trabalho realizado. Para isso, constataram-se na legislação algumas informações relevantes, em relação ao tema e que merecem destaque. Para tanto, a LDB² (1996) assume como avaliação aquela que entende o discente como indivíduo em constante formação e que possa apresentar instrumentos condizentes com a prática assumida em sala de aula. O documento aponta a educação como um processo formativo que possui grande contribuição na evolução dos sujeitos na dimensão humana. E, ao tratar da formação humana, as DCNEM³ (2013) indicam o Ensino Médio (EM) com o diferencial de

[...] oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.

³ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 157).

O parágrafo anterior aponta a preocupação das diretrizes com uma educação de nível médio engajada com a qualidade da formação dos brasileiros que se encontram em idade escolar e que essa formação possa atender às expectativas de uma sociedade plural como a que se vivencia na atualidade. O documento orientador do EM indica também o perfil do estudante brasileiro, que, sendo jovem, geralmente de classe trabalhadora e inserido no meio tecnológico, pode considerar a escola uma obrigação enfadonha (DCNEM, 2013), por ainda apresentar-se atrelada, em alguns casos, a tradicionais práticas de ensino. A partir da documentação, a intencionalidade da formação ofertada nos estabelecimentos de ensino é a capacitação de sujeitos que possam intervir no meio em que vivem, buscando a resolução de problemas.

Nesse sentido, as DCNEM (2013) corroboram a LDB (1996), sendo que a última explicita que os três anos finais da Educação Básica têm o compromisso de aprofundar os conceitos trabalhados no Ensino Fundamental (EF), pautados na ética e na cidadania, consolidando-os para que o educando possa dar continuidade aos estudos, compreendendo os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando-os com as disciplinas ou a área do conhecimento, com autonomia intelectual e pensamento crítico.

Os textos legais se complementam no sentido de estabelecer uma relação de continuidade de estudos pautados nos métodos científicos e na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Porém, as DCNEM (2013) vão além da regularização definindo o sujeito do EM e suas expectativas, bem como explana o contexto social atual diversificado. As diretrizes destacam os anseios dos jovens estudantes que, de maneira geral, reconhecem a importância da escola, da formação para o futuro profissional e da obtenção do diploma de conclusão para inserir-se e manter-se no mercado de trabalho; porém, o público-alvo do EM revela também alguns descontentamentos. As DCNEM (2013) afirmam que os estudantes “vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e

que se relacione com suas experiências presentes”. (BRASIL, 2013, p. 157). Nesse sentido, Leão e Carmo (2014) complementam o texto da legislação, explicando o seguinte:

Os jovens, quando falam da escola, em geral, fazem muitas críticas. Mesmo que de forma pouco elaborada, eles revelam um olhar aguçado sobre os problemas da escola pública. A falta de investimentos, as condições de trabalho dos professores, o modo como muitas aulas acontecem, a relação com os professores, tudo isso é objeto de um olhar, às vezes “desencantado” para o universo escolar. (LEÃO; CARMO, 2014, p. 29-30).

Em meio ao duelo entre estudantes e escola, encontram-se os professores que, sobrecarregados com funções pedagógicas e burocráticas, defrontam-se por vezes com condições de trabalho ruins e com uma profissão desvalorizada. Estudos de Luckesi (2018) indicam que um número considerável de estudantes, que ingressam no Ensino Fundamental, reprova ou não conclui o Ensino Médio, fato que torna comum a responsabilização dos docentes ou até mesmo do próprio estudante. Portanto, destaca-se a relevância do estudo sobre a avaliação como sendo um estímulo à revisitação e ao estudo das raízes epistemológicas que compõem as ações pedagógicas. Para Hoffmann (1993), a discussão sobre avaliação é importante para que sejam revistas as práticas avaliativas. A autora defende o seguinte:

Considero muito importante discutir os entendimentos sobre fracassos de aprendizagem, porque “as enunciadas culpas” sobre tais fracassos podem significar um dos maiores entraves à discussão entre os professores sobre a sua prática avaliativa nas escolas e universidades. Sentindo-se responsáveis, não há diálogo entre os educadores a respeito, não há trocas ou sugestões dentre eles. Em sua concepção *behaviorista* de aprendizagem, muitos professores partem do pressuposto de que qualquer assunto poderia ser ensinado a qualquer aluno, desde que certa “competência”, independente de sua idade ou estágio de desenvolvimento. Acrescente-se a tal visão a influência sofrida por eles do apriorismo (a psicologia da Gestalt), que os torna ainda responsáveis em buscar técnicas de motivação, para “mexer” com o aluno e fazê-lo interessar-se pelo objeto de estudo. (HOFFMANN, 1993, p. 42-43).

A autora instiga a pensar criticamente sobre os instrumentos de avaliação do rendimento escolar e sobre como algumas práticas avaliativas podem estar selecionando os melhores resultados, sem levar em consideração o processo de aprendizado de cada estudante. A autora reitera

que os tempos de aprendizagem são diferentes e os estudantes estão em processo de construção; nesse sentido, a avaliação é um termômetro da aprendizagem e convém destacar o uso de seus resultados de forma a colaborar para que o estudante aprenda.

Em relação aos processos avaliativos, salienta-se que a LDB (1996) não proíbe ou sugere a exclusão de provas ou testes para a composição dos processos avaliativos, porém indica inadequada a sobreposição de aspectos quantitativos sobre os qualitativos, conforme o art. 24 da referida lei.

Art. 24. Parágrafo V. A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, p. 15).

É interessante enfatizar que, historicamente, por volta de 1.200 a.C., os processos avaliativos da burocracia chinesa selecionavam funcionários públicos do sexo masculino que eram admitidos por meio de exames. (GARCIA, 2000). Para Garcia (2000, p. 30), “[...] o exame aparece não como uma questão educativa, mas como um instrumento de controle social. [...]”. Garcia (2000) destaca que as avaliações por exames já ocorriam na universidade medieval e em três situações: para o bacharel, para o licenciado e para o doutor. O autor destaca que os candidatos eram submetidos a rituais constrangedores, a perguntas melindrosas e, na maioria das vezes, eram expostos a sabatinas nem sempre pautadas em uma ética profissional adequada.

Dois formas de institucionalização do exame (GARCIA, 2000) apresentam-se no século XVII com Comenius, em 1657, e com La Salle, em 1720. Na *Didactica Magna*, Comenius preocupou-se com a aprendizagem e não com a sua verificação. La Salle, no *Guia das Escolas Cristãs*, propusera o

exame como supervisão permanente para repreensão dos atrasos e estímulo aos bons resultados. Garcia (2000) afirma que as contribuições de La Salle têm muito a dizer sobre a escola e a avaliação.

Os filhos de La Salle centram a avaliação/exame no aspecto de supervisão/controle, preocupando-se, sobretudo com o aprimoramento das técnicas de mensuração. Acreditam-se capazes da neutralidade e são ferrenhos defensores da objetividade, [...] para estes, o importante é medir os resultados do ato de ensinar naquele que aprende e naquilo que consideram importante a ser aprendido, ou antes, memorizado. Simplificam um processo extremamente complexo, em que o próprio olhar e a própria pergunta influi na resposta de quem está sendo testado, reduzindo o processo ao resultado identificado, ao que denominam produto, também reduzido a números. [...] Com isto se perde o sentido da educação. (GARCIA, 2000, p. 34-35).

Observa-se, portanto, que as rotinas avaliativas da escola, nos dias atuais, ainda carregam várias características da herança “lassalista”, que impregnou o sistema educacional no país, conhecida como prática tradicional de avaliação. E para Barriga (2000), o que existe ainda é uma cultura em função de provas e exames. O autor nos conta que a cultura do exame substituiu o termo por teste, por ser aparentemente mais científico e, posteriormente, adotou uma conotação acadêmica que permitiu o controle, o termo *avaliação*.

Nota-se que a avaliação tradicional foi a que há muito tempo teve como finalidade a classificação dos sujeitos, o que muitas vezes não é um processo justo, pois desconsidera o que de fato o estudante aprendeu ao longo de período que esteve na escola. Esse tipo de avaliação desconsidera também os conhecimentos prévios dos estudantes e outras formas de aprendizagem, que não oriundas da escola. A avaliação tradicional classificatória também conhecida como avaliação quantitativa é aquela que busca somente medir em números o quanto o estudante memoriza ou absorve das informações transmitidas pelo professor.

Visto que na escola se refletem as necessidades sociais e também a lógica do pensamento científico, é compreensível a racionalidade atribuída aos procedimentos avaliativos similares aos procedimentos de análise das ciências naturais. A produção do conhecimento científico também reflete a

lógica do pensamento dominante,⁴ ao manter como padrão científico uma racionalidade que, por vezes, desconsidera as demais formas de conhecimento existentes. Ela exclui, sob seu ponto de vista, a pluralidade de conhecimentos vinda de outras formas de pensamento e de outros lugares do mundo, não relevantes para a manutenção do poder de certa ordem preestabelecida. Santos e Meneses explicam que

[...] ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistede-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 183).

Garcia (2000) citando Foucault, diz que a avaliação tradicional propicia espaços que invertem as relações de saber em relações de poder. A partir de suas colocações, é possível compreender que a escola esteja configurada como um dos terrenos mais fecundos à contemplação do conteúdo; entretanto, o que se pretende não é negar o conhecimento já produzido e a trajetória da avaliação tradicional, mas, a partir dela, trilhar caminhos de valorização das demais fontes de saber.

Segundo Saul (1994), a lógica do pensamento tradicional dominante de abordagem quantitativa “[...] está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista”. (SAUL, 1994, p. 42). A objetividade da ciência e da avaliação são algumas de suas características. Sugere a ideia da transferência de conteúdos, portanto o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno um expectador. Logo, o estudante pode ser entendido como o sujeito que está na escola para aprender e desconhece-se ou pouco interessa o que ele já sabe ou conhece; as experiências vividas pelos estudantes até então não são valorizadas, uma vez que o que ganha espaço é o que está pronto, o que é apresentado pelo professor. A avaliação, portanto, é o resultado do que o professor considera

⁴ Ideia de que a racionalidade, por vezes, desconsidera outros saberes que não se adequam ao padrão científico.

condizente com o que o aluno memorizou e apresentou em provas ou trabalhos durante o espaço de tempo que permaneceram em contato. A preferência, portanto, é pela valorização do que pode ser quantificável, e não são raros, também, os momentos em que a avaliação se torna instrumento disciplinador, formatando atitudes em sala de aula para que o padrão preestabelecido mantenha-se e a aula prossiga de maneira tradicional, portanto, existe nesse contexto uma relação explícita de poder. Vasconcellos trata dessa postura controladora como “lógica do absurdo”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 15).

De fato, há algum tempo, a sociedade estava configurada de tal forma que as informações e os processos produtivos necessitavam da ciência como ela se organizava e, portanto, de sujeitos formados para atender a suas expectativas. É inegável o avanço das ciências e o quanto o conhecimento melhorou a vida das pessoas de maneira geral, porém o que se pretende com a crítica à avaliação tradicional é refletir sobre a necessidade de outros caminhos na formação de jovens frente a um cenário social diverso e em constantes modificações, no qual esse modelo de educação e avaliação já não estão sendo satisfatórios.

Uma alternativa possível para repensar a concepção de avaliação poderia estar fundamentada no conceito de educação politécnica, conforme Rodrigues (2009). Segundo esse autor, os saberes científico e tecnológico auxiliariam a criança ou o adolescente no entendimento das relações de trabalho, facilitando, assim, o desenvolvimento da democracia, com vistas à eliminação das desigualdades sociais. Assim a educação intelectual seria qualificadora do trabalho produtivo. De acordo com Marx, “esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual [...]” (MARX, K.; ENGELS, F., 1983, *online*), combinados com exercícios físicos, é o que elevaria a classe operária acima dos níveis e padrões de qualidade estabelecidos pela burguesia.

Saviani (2007) explica a relação existente entre trabalho e educação, ao apresentar e comentar os fundamentos históricos e ontológicos dessa relação, em um artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação* (2007), em que percebe-se que tanto o trabalho como a educação foram e ainda são relevantes, não somente para o desenvolvimento da humanidade, mas

também na perpetuação da espécie humana. Para o autor, o que distingue o ser humano dos outros animais é a inteligência, entendida não somente como racionalidade pura, mas também como a capacidade de fabricar objetos que o próprio ser humano adapta para fazer uso nas mais variadas atividades que exerce para sua sobrevivência. Desde os primórdios, segundo os estudos de Saviani (2007), o ser humano vivia sob um “comunismo primitivo” (SAVIANI, 2007, p. 154), quando as comunidades passavam para seus descendentes os conhecimentos adquiridos e que serviriam para seu trabalho de sustentação da espécie. Nesse cenário, o que não era necessário era descartado, e os indivíduos seguiam trabalhando e ensinando para sua sobrevivência.

Segundo Saviani (2007), foi a lógica produtivo-capitalista que alterou as relações sociais com o surgimento da classe de trabalhadores e da classe dos proprietários dos meios de produção. Conforme Gonzaga *et al.* (2013, p. 94), o modelo inicial de sociedade capitalista precisava desenvolver a organização produtiva e seus processos e, para isso, contava com a formação voltada ao modo de produção vigente, preparando sujeitos para serem inseridos na sociedade, a partir do trabalho e do consumo. Os processos na educação se adequaram às regras do capital, portanto, a produção do conhecimento inserido nos processos pedagógicos ganhou característica disciplinar e de especialização, conforme explicação dos autores:

Nessa nova organização da construção do conhecimento, privilegiou-se a disciplinarização dos conhecimentos elaborados sob a fundamentação científica, que ganharam centralidade nos processos de elaboração dos conhecimentos e das aprendizagens. O processo ontológico do ser humano de construção da percepção da realidade em que está inserido, ou seja, da elaboração de análises e sínteses, foi reduzido, no sistema de educação formal, à análise. Podemos depreender que a retotalização do objeto analisado não se constituiu, sendo assim compreendido na sua parcialidade. Portanto, nessa configuração epistemológica, os processos de síntese não são privilegiados, e a totalidade não é compreendida em seu contexto e na sua finalidade social. (GONZAGA *et al.*, 2013, p. 95).

É possível compreender, portanto, que a formação dos indivíduos na sociedade capitalista esteve ancorada em uma educação fragmentada, a fim de organizar o conhecimento em partes para apropriação, análise e posterior compreensão da realidade em sua totalidade, através da soma dessas partes. É o que os autores chamam de “retotalização” (GONZAGA *et al.*, 2013, p. 94),

que nem sempre acontece e pode estar colaborando para o não entendimento dos conteúdos estudados na escola e a sua relação com o mundo do trabalho. O estudante, por vezes, não percebe o sentido daquilo que estuda, dada a fragmentação descontextualizada dos conteúdos programáticos e, segundo os autores, a fragmentação disciplinar não proporciona a construção de significados maiores do contexto em que os sujeitos estão inseridos. São desenvolvidos conhecimentos parciais que não “contemplam a compreensão do contexto em que as relações humanas se desenvolvem”. (GONZAGA *et al.*, 2013, p. 95).

Essa estrutura curricular pode acarretar mais um desestímulo para o jovem que se encontra na escola, podendo esse ser um dos fatores agravantes da evasão escolar e, ainda, estar relacionado ao grande índice de pessoas que ainda não concluíram o Ensino Médio em idade correta no Brasil. Entendendo a educação como direito de todos, essa situação pode estar colaborando com a exclusão de uma grande parcela de jovens brasileiros ao acesso e à continuidade nos estudos.

A exclusão social via escola é um fato e vem ocorrendo há anos. Discutir esse aspecto não é o principal objetivo deste trabalho, porém os resultados apresentados colabora com o entendimento da realidade educacional do país e também justifica a necessidade de mudanças na área. Luckesi (2018) aponta, em obra recente, que dados do Censo de 2016 revelam que à medida que a escolaridade avança, o número de escolas diminui, e o mesmo ocorre com o número de alunos matriculados. Os motivos para essa discrepância podem ser variados, como o alto índice de repetência escolar e sucessivas repetências, o desestímulo aos estudos, a falta de escolas próximas para alunos que residem em lugares afastados, a gravidez na adolescência, a dedicação ao trabalho para ajudar nas despesas familiares e, talvez, outros fatores que vêm ocorrendo há muitos anos. É perceptível que à medida que a escolaridade avança, o número de escolas diminui, e o mesmo ocorre com o número de matriculados nessas instituições. O autor deixa claro que “a exclusão escolar, revelada nesse censo, faz coro com o modelo de exclusão social na sociedade capitalista” (LUCKESI, 2018, p. 121) que, segundo ele, ainda é um mecanismo de intensificação das diferenças entre classes sociais. Por isso, Luckesi (2018) aponta o posicionamento dos professores,

importante para opção de posturas que não desconsiderem esses fatos legítimos.

Foi a própria sociedade burguesa que inventou a escola formal no início da modernidade (séculos XVI e XVII); contudo, a inventou exclusivamente para atender às suas necessidades, no limite daquilo que necessitava para “fazer a máquina social funcionar sob sua ótica”, isto é, uma sociedade composta pelos segmentos dominante e dominado, colocando o último segmento a serviço do primeiro; modelo social onde a perspectiva de democratização social era, e continua sendo, nula. Fato que implicava, e que implica ainda, a exclusão social. (LUCKESI, 2018, p. 126).

Kuenzer (2013) defende a ideia de enfrentamento ao capital, no sentido de compreendê-lo para superá-lo, a fim de que uma visão “contra-hegemônica” (KUENZER, 2013, p. 82) se torne natural nos modos de produção. Essa concepção também pode ser entendida como um dos objetivos da educação politécnica, conforme defende Sousa Júnior (2013):

A politecnicidade visa elevar o proletariado acima das demais classes ocupando os espaços existentes no capitalismo, tentando levar ao limite as possibilidades da disputa hegemônica, dessa maneira investindo criticamente nas instituições escolares e nos processos de trabalho capitalistas. (SOUSA JÚNIOR, 2013, p. 103).

É nesse sentido que se entende como urgente uma proposta de educação que não separe teoria e prática. Freire (1996) já defendia essa ideia há anos, quando mencionava que o texto não poderia separar-se do seu contexto. Porém estudo e entendimento dos processos históricos da educação e igualmente da avaliação, como parte desse processo, é o que permitem ao docente a assunção de práticas menos excludentes e com mais sentido entre o conhecimento teórico e o prático. Com Freire (1996), aprende-se que não existe somente teoria tampouco somente prática, uma é dependente da outra e, ao se fazer essa separação, corre-se o risco de aniquilar o desejo de aprender dos nossos estudantes.

Os autores Gonzaga *et al.* (2013) destacam que a configuração que antes atendia ao capital de modo satisfatório, atualmente não o faz, pois o modo de produção capitalista se articula com o desenvolvimento e o predomínio de novas tecnologias e reitera que “a nova organização do capital necessita de

indivíduos com capacidade de contextualização das relações em que estão inseridos, tanto as de produção quanto as de natureza social”. (GONZAGA *et al.*, 2013, p. 95).

A fragmentação dos conhecimentos em disciplinas estanques em si mesmas não está mais em consonância com o modo de produção capitalista vigente na sociedade atual e, acima de tudo, da realidade vivenciada pelo cotidiano dos educandos, em especial dos adolescentes. (GONZAGA *et al.*, 2013, p. 96).

Os autores, portanto, citam a politecnicidade como uma nova concepção pela não fragmentação de conteúdos, com vistas à formação de sujeitos que analisam, criticam e que possam intervir na sociedade, pois compreendem o contexto social em que estão inseridos. Os teóricos afirmam que a pesquisa é de suma importância para a construção de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas a partir da realidade em que se vive, práticas que possam ser desenvolvidas com o objetivo de reconstrução de análises e sínteses dos processos para a compreensão da realidade e a possibilidade de uma transformação social. Assim, a politecnicidade aparenta uma oportunidade de desenvolvimento dos diversos saberes que fundamentam as relações dessa formação capaz de transformar o contexto social.

A pesquisa como princípio pedagógico aproxima os estudantes do mundo a ser conhecido, dando significado às práticas sociais, aos conhecimentos do senso comum e àqueles sistematizados nas diversas ciências. A pesquisa é um instrumento de compreensão da realidade e de aproximação com os conhecimentos produzidos em cada uma das áreas e nos componentes curriculares. [...]. (GONZAGA *et al.*, 2013, p. 105).

É nessa linha de raciocínio que Jélvez (2013) compreende a urgência de um trabalho pedagógico que incentive a autonomia e a criticidade dos envolvidos no processo de aprendizagem. Os autores Gonzaga *et al.* (2013) ainda destacam que a pesquisa colabora para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos sujeitos e, no caso dos discentes, isso ainda os coloca no caminho do “aprender a aprender”. (GONZAGA *et al.*, 2013, p. 105). Entendem, ainda, que, para que isso ocorra efetivamente, a organização das aulas necessita de metodologias ativas e pautadas na resolução de problemas, portanto a pesquisa como princípio pedagógico. A figura do professor necessita articular e orientar os estudos em constante diálogo com

o estudante e com o grupo de trabalho a que pertence, não mais como um detentor do conhecimento, mas como um profissional que busca aprender cada vez mais.

A mudança proposta pela educação politécnica, no que se refere ao RS, aposta no pensamento de análise e reflexão acerca da sociedade e de suas necessidades, na colaboração da formação integral do estudante, que por sua vez compreende seu pertencimento ao mundo, não apenas como mais uma peça da grande engrenagem capitalista fatalisticamente inquestionável, ou como um gerador de riqueza para determinada classe dominante, mas como cidadão consciente de seus direitos e obrigações, livre e capaz de intervir no meio em que vive com a soberania que somente a democracia pode garantir. Para os autores estudados é muito importante o posicionamento das instituições de ensino, dos professores e, obviamente, dos alunos. Aposta-se numa mudança de pensamento, para a efetivação de mudanças concretas.

Diante da crítica da avaliação tradicional e da apresentação dos pilares da politecnicidade tendo a pesquisa científica como princípio pedagógico, pergunta-se: Para quem o professor trabalha? A quem ele está servindo, atuando e avaliando de uma ou de outra maneira? Como ele percebe a avaliação? A esse respeito, Barriga (2000, p. 75) também faz refletir sobre o docente que por vezes pode não perceber que sua atuação não neutra pode corroborar o histórico de exclusão social. Freire (1986; 1996) nos diz que a educação não é neutra, portanto é um ato político. Por isso o professor necessita estar ciente das suas escolhas no fazer pedagógico.

O EMP trouxe consigo, além da politecnicidade, do trabalho interdisciplinar, da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo, o conceito de *avaliação emancipatória*. A avaliação emancipatória vai além dos métodos quantitativos de aferição e procura acompanhar o estudante ao longo de seu processo educacional, tendo como ponto de partida seus conhecimentos prévios e como parâmetro sua evolução ao longo desse processo de aprendizagem. O importante nesse trajeto é a aprendizagem, por isso afirma-se que a avaliação emancipatória é *processual*, pois considera o processo todo do estudante, *diagnóstica*, pois mostra aos envolvidos as dificuldades encontradas no percurso e permite intervenções para que a aprendizagem ocorra, é também *formativa* porque ajuda o aluno a

se desenvolver. A avaliação emancipatória é a que colabora com o empoderamento do sujeito, que consegue dialogar com seus professores, perceber-se parte integrante e atuante do processo e consegue avaliar-se, compreender-se e buscar alternativas para a superação dos desafios que surgem no decorrer da vida escolar.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados das escolhas metodológicas, incluindo as categorias que emergiram do processo de investigação, a partir da análise documental e das falas dos entrevistados.

Percursos metodológicos, sujeitos da pesquisa e resultados

A presente pesquisa de abordagem qualitativa baseou-se nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), que compreendem esse tipo de abordagem como sendo uma importante aliada em estudos sociais e descritivos. Para os autores, as pesquisas qualitativas trazem consigo o olhar do pesquisador que, podendo vivenciar o contexto que investiga e se aproximar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, relata percepções que outras abordagens talvez não conseguiriam apresentar.

A escolha pelo estudo de caso (YIN, 2010) se justifica ao considerar-se importante a análise da realidade da escola investigada de forma aprofundada, permitindo à investigadora, nesse caso implicada no processo, a interpretação do contexto no qual a pesquisa está inserida. Para Morés (2013), esse aumento explica-se porque o estudo de caso se apresenta como um método de investigação, que permite ao pesquisador um “exame do caso em profundidade, no seu contexto natural”. (MORÉS, 2013, p. 87). O caso estudado é a avaliação na área de Matemática no Ensino Médio Politécnico de uma escola do município de Caxias do Sul, durante o período de 2012 a 2016, como já fora apresentado anteriormente.

Para a construção dos dados, foram consultados os documentos da instituição (Regimento e PPP), referentes ao período a que a pesquisa se remete, e realizadas entrevistas com professores e gestores e leitura e apreciação de documentos. A obra *Análise textual discursiva* (MORAES; GALIAZZI, 2011) ancorou a análise dos dados obtidos na investigação, a desfragmentação, unitarização e nomeação das categorias que emergiram do

trabalho realizado. As entrevistas deram-se com quatro professores da área de Matemática (identificados como P1, P2, P3 e P4) da referida escola investigada e com dois gestores da mesma instituição (identificados como G1 e G2).

Com os resultados da investigação identificaram-se quatro categorias que emergiram no processo de pesquisa. A *primeira categoria*, intitulada *Em busca de uma avaliação emancipatória* aponta as concepções presentes na documentação e que são também consonantes com as concepções de professores. É importante salientar que os documentos utilizados para análise, nesse caso, foram o Regimento Referência do Ensino Médio Politécnico e o PPP da escola investigada.

O regimento do EMP aponta a avaliação emancipatória, uma ferramenta de acompanhamento do estudante que, ao mesmo tempo que coopera na construção da aprendizagem do aluno, também é o guia norteador de tomadas de decisões para os professores. Entende-se como avaliação emancipatória aquela que tem como princípio aproximar seus participantes cada vez mais da autonomia, da liberdade e da criticidade. Saul reitera que

a avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso da sua historicidade. (SAUL, 2000, p. 61).

Para Freire (1986; 1996), é possível uma educação com essas características através do diálogo; para o autor, dialogar não é apenas uma receita de aproximação gentil dos estudantes. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”. (FREIRE, 1986, p. 122). Entende-se nessa perspectiva que o diálogo não restringe-se a uma “técnica” (FREIRE, 1986, p. 122) apenas para alcançar bons resultados ou uma “tática” (FREIRE, 1986, p. 122) para

ser amigável com alunos; essa aproximação entre docente e discente é indispensável na construção do conhecimento, pois como Freire (1986) menciona, o diálogo coloca entre professor e aluno o objeto do conhecimento para ser estudado. Pretende-se, através do diálogo, aguçar a curiosidade do estudante numa tentativa de transformar sua *curiosidade ingênua* (FREIRE, 1996, p. 29) em *curiosidade epistemológica*. (FREIRE, 1996, p. 29). A pesquisa como princípio pedagógico pode ser uma alternativa rica para o fortalecimento dessa relação, também manifestada na voz dos entrevistados.

Na seguinte fala de G1, é possível reconhecer seus entendimentos sobre a avaliação emancipatória como uma prática intensa:

G1 [...] a avaliação emancipatória não é o “oba, oba” não, tem que se cobrar do aluno, ele tem que fazer, tem que produzir, mas não em um único instrumento, a prova, isso pra mim é a avaliação emancipatória. [...] tem que ser excelente professor pra conseguir analisar, por que cada um é cada aluno, tu teria que analisar ele com ele mesmo, ter bem claro o objetivo daquele conteúdo. Às vezes, o instrumento de provas que eu vejo pega só uma partezinha do que o professor deu, o professor está centrado só naquela parte, não é no todo, não é bem claro o objetivo, que daí vai se confundir lá com os planos de estudo, sabe? Então eu acho que nós ainda estamos só engatinhando na parte da avaliação.

A avaliação emancipatória, portanto, inverte os papéis em sala de aula e empodera os sujeitos envolvidos no processo escolar. Precisa de um planejamento que atenda a seus objetivos, alterando a configuração de uma prática “blablablatizante” (FREIRE, 1986) e que imobiliza os alunos frente ao professor. É uma avaliação que pretende formar, na contramão da lógica “bancária” (FREIRE, 2005) e, segundo G1, mesmo isso estando claro, ainda é um grande desafio para a maioria dos professores; por isso, é importante o docente manter-se em constante revisitação dos objetivos propostos e ter um planejamento adequado à realidade em que atua.

A *segunda categoria*, com o nome de *Tentativas, acertos e desencontros: aprendizagens coletivas*, apresentou os movimentos da prática pedagógica e como as concepções de educação, presentes nas falas dos professores, influenciaram nessas práticas. Os resultados da dissertação desenvolvida apontaram que práticas de pesquisa foram transformadoras da rotina pedagógica da escola investigada, com o desenvolvimento de projetos com temas geradores e, nesse movimento interdisciplinar, a aprendizagem foi

significativa podendo proporcionar o avanço do que o estudante já conhece, enfim, pretendeu-se nesse contexto, partir do conhecimento do estudante e de sua curiosidade e seguir o caminho da evolução desse conhecimento, assim como sinaliza Freire (1996). O autor instiga a pensar que a curiosidade do sujeito é o impulsionador do estudo para níveis mais elevados do conhecer, levando assim o estudante a ingressar no conhecimento científico. No EMP um espaço importante para o desenvolvimento e compartilhamento desses projetos de pesquisa era o Seminário Integrado (SI), comentado por P2:

P2. A questão do Seminário, eu acredito que foi uma ideia muito bacana, creio que poderia ter rendido bons frutos, se tivesse dado uma certa sequência nisso, porém a concepção dos professores também tem que mudar, então, enquanto os professores não se abrirem pra novas práticas, vai ser difícil a implementação de disciplinas como Seminário Integrado, que visa, como o próprio nome diz, dar uma certa interdisciplinaridade das coisas. [...] Eu creio que ajudou o aluno a ver a aplicação na Matemática no dia a dia.

Para o entrevistado, algumas medidas que vieram com o EMP poderiam ter sido mantidas pela gestão posterior. Um dos entraves mencionados para a efetivação de políticas públicas, na área de educação, foi a não continuidade de ações que geraram resultados positivos. E como percebe-se pela fala de P2, os projetos foram importantes para a aproximação dos conteúdos curriculares com o cotidiano dos estudantes.

Para os entrevistados, de maneira geral, houve outros entraves nessa trajetória, comprometendo o trabalho interdisciplinar, pois ora a carga horária de horas atividades dos professores não era compatível para a promoção de reuniões, ora as reuniões pedagógicas em horário extraclasse também dificultavam o encontro de todas as áreas por motivos que perpassam inclusive a ocupação dos docentes em outras atividades remuneradas.

A terceira categoria: A consolidada herança avaliativa, apontou uma segunda concepção presente nas práticas avaliativas da escola: a tradicional. Para os entrevistados, essas práticas por vezes ainda presentes no cotidiano dificultam o movimento de tentar e estar aberto a mudanças e atividades mais críticas. Além disso, observando-se os resultados da dissertação, o

entendimento que se faz é de que práticas voltadas para o aprender investigativo requerem desapego às práticas tradicionais engessadas há anos no ambiente escolar, como sinaliza P2:

P2. O que a gente pode ver é a [...] a revolta de alguns professores com o novo, então parece que todo mundo quer ficar acomodado na sua zona de conforto, quer continuar na mesmice. Então é o que acontece com a avaliação, e que, de certa forma, acontecia antes do Seminário Integrado, e a revolta também aconteceu quando foi proposto e implementado o Seminário Integrado e, principalmente, na questão da avaliação também [...].

É importante salientar que a avaliação emancipatória é tão rigorosa quanto ou mais que a tradicional. Portanto, não é necessário abolir as aulas tradicionais, que por vezes são necessárias. Retomando o que nos diz Freire (1996), aulas explicativas não se sobrepõem à aulas abertas ao diálogo, trocas e aos questionamentos. Ambos possuem relevância no processo de aprender e ensinar. É para a superação da ideia de “engessamento” (FREIRE, 1996, p. 89) que propõe-se a reflexão sobre algumas dessas práticas, que aparentam contribuir com a manutenção do grande número de reprovados das classes populares, o que talvez pode corroborar a ideia de educação exclusiva e excludente.

A fala dos entrevistados deixa transparecer que o entendimento sobre a avaliação emancipatória se dá a partir de uma visão equivocada sobre a realidade que, por vezes, favorece a aprovação sem critérios, o chamado *laissez-faire*. (FREIRE, 1986, p. 61).

A *quarta categoria*, nomeada *A sinalização de outros caminhos formativos*, apontou a relevância da formação continuada de professores que atendam aos desafios que a educação apresenta. Os entrevistados, durante o desenvolvimento da dissertação, apontaram os estudos de formação do Pacto⁵ como promotor de encontros importantes para o compartilhamento de ideias e oportunidades e planejamento coletivo. Estudos recentes de Nóvoa (2017) e Soares (2018) apontam a autoformação como uma tendência para contribuir significativamente com o trabalho em que docentes aprendem em parceria com seus pares, promovendo mudanças no cotidiano

⁵ Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curso de aperfeiçoamento oferecido pelo Ministério da Educação através da Portaria Ministerial n. 1.140, de 22 de novembro de 2013.

de forma autônoma. É importante também repensar o espaço que a universidade possui dentro das escolas, para assim pensar-se em formações mais voltadas para a aprendizagem através da pesquisa. Sobre suas formações, os entrevistados G1 e P4 afirmam:

G1 [...] na minha licenciatura, se falava muito, mas chegava no final do semestre a minha avaliação era a prova, né, então a própria instituição... se falava, se falava e se falava, e se fazia prova, tinha colegas minhas que nossa... a gente via, ótima profissional, ia bem e foram mal na prova, mas elas estavam de recuperação porque elas tinham ido mal na prova, entende? Então, assim, se diz uma coisa, e se faz outra, né, então a gente aprende assim também, mas nós temos que mudar, se nós queremos ser educadores temos que mudar, e não vai ser assim de uma hora pra outra, são pequenos passos mas ver que é sim possível, que a gente consegue sim e que o aluno vai estar aprendendo também, não é porque... só a prova, poxa, se eu vejo que meu aluno consegue desenvolver em aula, né, e se ele não foi bem só na prova...

P4. Eu acho que também falta de preparação, porque eu aprendi dando aula, muita coisa eu aprendi assim, que eu não tinha tido contato ainda, falta de planejamento talvez... de buscar mais, de repente foi falha minha, se eu tivesse buscado mais, também conseguiria ter articulado melhor, talvez isso. [...] mas é difícil, tem alguns conteúdos, assuntos que eu tenho dificuldade de incluir, ainda tenho, né, de incluir a Matemática.

A partir das declarações dos entrevistados, percebe-se a esperança em medidas que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e das condições de trabalho dos professores, porém observa-se que se tornam paliativas as medidas sugeridas por proposições em que os envolvidos não tomem para si a responsabilidade de ir além, de superar suas próprias dificuldades e angústias.

No decorrer das entrevistas realizadas, G2 comparou o trabalho docente com a *parábola do semeador*, pois sua compreensão permitiu visualizar o docente assumindo diversas posturas contadas nesta pequena história. Para a entrevistada, ora o professor é semeador, como esta motiva e se deixa motivar para o trabalho, ora é a terra fértil onde se sustentam as raízes das plantas que geraram frutos, já que são abertos a novos desafios, ora são a própria semente, pois estão sempre aprendendo e em constante crescimento. Também existem os que são terra rochosa, onde é difícil algo germinar e possuem ideias tão engessadas quanto as rochas e os que por vezes tentam, mas se desmotivam, visto que não encontram força para

continuar, portanto são terrenos que esperam por melhores cuidados e cultivos.

A próxima seção aponta algumas das reflexões e conclusões realizadas, a partir das categorias de análise.

Considerações finais

A partir das falas dos sujeitos envolvidos na investigação, considera-se o entendimento da avaliação para além de uma visão de educação pautada em resultados quantitativos. Os entrevistados compreendem a avaliação como parte integrante do processo pedagógico, no qual a avaliação está inserida. Porém, não descreveram práticas avaliativas além das tradicionais provas, mas mencionaram, em seus depoimentos, práticas de pesquisa com temas geradores, além de apontarem trabalhos realizados em conjunto com outras áreas do conhecimento e que se direcionavam ao encontro de uma avaliação menos reprodutora de conceitos e mais voltada à construção do conhecimento.

É possível perceber em suas falas que a concepção de avaliação tradicional ainda está presente em algumas práticas, o que, segundo os próprios entrevistados, dificulta o andamento de trabalhos em conjunto, das práticas pedagógicas diferenciadas e mais voltadas à pesquisa, assim como da evolução do conceito de emancipação, principalmente quanto aos resultados de instrumentos avaliativos, que ainda fazem menção à quantidade de informações que os estudantes retêm e que por vezes estão descontextualizados, por isso os próprios entrevistados apontam uma avaliação coerente com a prática de sala de aula.

Além disso, os resultados mostram que a Matemática, como área do conhecimento, contribuiu parcialmente na aprendizagem por projetos, sendo citada pelos entrevistados como “ferramenta” na realização de trabalhos de pesquisa, seja para tabulação de dados, construção de gráficos e tabelas, seja para qualquer tópico que diz respeito à área e ao conhecimento matemático.

A presente pesquisa revelou a importância de propiciar aos professores uma revisão epistemológica sobre o processo de educação; um redimensionamento do entendimento sobre esse processo em que a

avaliação está inserida. Talvez seja possível, a partir de uma revisão como essa, redefinir também a avaliação como parte do fazer pedagógico. A análise dos documentos e das entrevistas aponta, de forma clara, a importância de repensar a visão docente acerca da própria profissão. Retomar os estudos que embasam a docência e compreender-se como parte da transformação requer um estudo radical de visitação às raízes que compõem a trajetória educacional no país.

É possível compreender, a partir dos estudos de Nóvoa (2017), que existe a possibilidade de aproximação das universidades e da escola, a fim de que juntas possam pensar a realidade de sala de aula como um laboratório, com formação continuada para professores, visto que a aprendizagem, por meio da pesquisa como princípio pedagógico, apresenta-se com potencialidades para uma formação qualificada e significativa, tanto para discentes como para docentes. Além disso, estudos recentes mostram que a formação, num ambiente colaborativo com seus pares, pode dar ao professor a oportunidade de uma autoformação.

Aproveitando-se da fala da entrevistada que relacionou o fazer docente à *parábola do semeador*, compara-se metaforicamente o estudo realizado a uma árvore, na qual a investigadora se encontrou observando e analisando seu próprio contexto. Essa mesma árvore possui raízes ancoradas num terreno que trata da emancipação e da coragem política de assumir a educação como prioridade e com seriedade, sem discursos fatalísticos que impedem o crescimento de tudo o que se planta.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-81.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 144-201.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-49.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres *et al.* A prática pedagógica na educação politécnica. *In*: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. p. 93-114.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. *In*: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 117-137.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. **Os jovens e a escola**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Tradução José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1983. v. 2. p.79-88. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.

MORÉS, Andréia. Investigação qualitativa em educação: tessituras com a metodologia estudo de caso. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: EDUCS, 2013. p. 85-97.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, SP, v.47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 1º. out. 2016.

RODRIGUES, José. **Educação politécnica**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, Coimbra, Almedina, p. 183-189, jun. 2009.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria Avela. A avaliação educacional. **Centro de Referência em Educação Mário Covas**, São Paulo, SP, n.22, p. 61-68, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf. Acesso em: 18 jun. 2017.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento. A inteireza do ser como caminho para a constituição do sujeito professor. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 41, n.1, p. 59-65, jan./abr. 2018.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. Tradução de Adriana Lopez. Revisão de Lólio Lourenço de Oliveira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 97-116.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

8

A pesquisa na escola de Ensino Médio nas silhuetas do cotidiano juvenil¹

Cineri Fachin Moraes
Nilda Stecanela

Considerações iniciais

Este texto tem a intenção de refletir sobre a pesquisa na escola, a partir da política educacional do Ensino Médio Politécnico (2011-2014), que inseriu modificações na organização curricular desta etapa da Educação Básica no Rio Grande do Sul, estimulando uma prática pedagógica pautada pelo uso da pesquisa como princípio pedagógico.

O argumento deste capítulo se desenvolve com vistas a apreender o cotidiano do Ensino Médio por meio do modo como os(as)² jovens estudantes narram suas experiências e como percebem o papel da pesquisa realizada no âmbito do Seminário Integrado, no processo de construção do conhecimento, de modo articulado aos preceitos da tríade do conhecimento apresentada por Freire (1996), considerando os movimentos que envolvem a transitividade entre a curiosidade ingênua, a curiosidade crítica e a curiosidade epistemológica.

A construção dos dados se ancora nos princípios da sociologia da vida cotidiana. O cenário da pesquisa considerou as escolas estaduais da região de abrangência da 4ª Coordenadoria Regional de Educação.³ O trabalho de campo ocorreu em duas fases: a primeira, realizada em 2016 em caráter de

¹ Este capítulo tem origem na tese intitulada: *Juventudes do século XXI e o cotidiano do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: por entre as dobras do Seminário Integrado*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela e coorientação do Prof. Dr. José Machado Pais, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

² Nos momentos do texto, nos quais nos referirmos aos jovens usaremos o(a) jovem por motivo de inclusão/valorização de ambos os gêneros.

³ A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul conta com 30 coordenadorias regionais, sob a orientação do Estado do RS. Cada coordenadoria representa a secretaria na área de sua jurisdição. A 4ª CRE tem sua sede em Caxias do Sul. É responsável pelo acompanhamento das escolas estaduais de 14 municípios da região serrana do estado. Fonte: Portal da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>. Acesso em: 2 fev. 2017.

estudo exploratório, contou com a participação de 400 jovens matriculados em 20 escolas; a segunda fase, realizada entre novembro e dezembro de 2017, considerou a produção de narrativas de 66 estudantes, por meio da participação em grupos focais. Neste capítulo, contamos com narrativas de dez jovens estudantes, as quais evidenciam o modo como comunicam, nas silhuetas⁴ do cotidiano, a pesquisa na escola.

Os dados construídos mostram tensões entre o cotidiano escolar e juvenil, orientam escutar os(as) jovens sobre o que, de fato, lhes interessa saber, sugerem pensar em ações escolares internas que potencializem políticas públicas, considerando os(as) jovens e seu cotidiano escolar, ou seja, aproximando as propostas educativas dos tempos dos(das) jovens estudantes. Nesse sentido, a pesquisa na escola pode ser um canal de diálogo e interação entre o interior e o exterior dessa instituição de socialização.

O Ensino Médio Politécnico: uma política de (re)configuração curricular

O cenário do Estado do Rio Grande do Sul tem refletido as mesmas tensões anunciadas no território nacional, ou seja, o enfrentamento de elevados índices de evasão, reprovação, além do alto número de jovens que não frequentam a escola. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Institucionais Anísio Teixeira (INEP) mostram o distanciamento entre o número de matrículas no Ensino Médio em 2016 e 2017, sendo apresentada, neste último, uma diminuição de aproximadamente 10 mil matrículas, se comparado ao do ano anterior.

De acordo com Dayrell, estamos assistindo a “uma crise da escola na sua relação com a juventude, com os professores e jovens se perguntando a que ela se propõe”. (2007, p. 1106). Para Moll e Garcia (2014, p. 7-8), a crise do Ensino Médio “não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar”. Ainda segundo as autoras, a democratização da educação oportunizou que sujeitos sociais não esperados e não desejados chegassem à escola, dentre eles os pobres e os muito pobres. Dessa forma, o insistente foco da preparação

⁴ Termo utilizado ao nos referirmos aos contornos do cotidiano juvenil.

dos(das) jovens para o ingresso no Ensino Superior, com uma educação “esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação”. O engessamento das escolas de Ensino Médio não permitirá o enfrentamento dessa crise de sentidos. De acordo com as autoras, há que se compreender a “amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens”, impulsionando pensar em fazeres associados aos “sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes”.

Azevedo (2017, p. 228) destaca estudos de Moura e Silva (2012) anunciando que “o desinteresse da juventude é decorrente de uma política educacional e de um modelo curricular descolado da realidade social, que não dialoga com os contextos culturais e as expectativas da juventude contemporânea”.

Nessa perspectiva, é importante considerar a existência de uma crise de sentidos também com relação às propostas pedagógicas desvinculadas da realidade dos(das) jovens, com distâncias entre o mundo juvenil e o da escola, entre os(as) jovens e seus professores, entre o presente e as perspectivas de futuro. A democratização do acesso à escola viabilizou que ela fosse habitada por diferentes sujeitos, gerando outro tipo de crise, a “da escola na sua relação com a juventude, com professores, alunos e gestores se culpando mutuamente, perguntando a que ela se propõe”. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

Para que a pluralidade das juventudes presentes na escola venha a ser, de alguma forma, alcançada, percebida e notada, superando uma visão homogênea de “sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe” (FRIGOTTO, 2004, p. 57), o enfrentamento da crise, para além de achar culpados, pode ser um combustível determinante de mudanças para que o Ensino Médio venha a ser repensado, recriado e, quem sabe, reconfigurado, viabilizando que as juventudes sejam acolhidas em sua diversidade.

Mesmo que pensada sem interlocução com os atores da escola, em 2011 o Estado do Rio Grande do Sul foi pioneiro na reestruturação do Ensino Médio, com a apresentação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada. Essa proposta indicou uma

importante mudança de paradigma na organização curricular dessa etapa da Educação Básica. Além disso, visou a contribuir para a criação de “uma consistente identidade do ensino médio”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5).

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada (PREM/RS) foi justificada pela ancoragem: no Plano de Governo para o Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2011-2014; na LDB n. 9.394, de 1996, incluindo a concepção para o Ensino Médio, sua finalidade e modalidades; nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais, no momento do lançamento dessa política, estavam em tramitação para homologação.

A proposta indicou mudança de postura na organização curricular dessa etapa de ensino, visando a contribuir para a criação de “um Ensino Médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania”, ou seja, uma proposta que construa uma consistente identidade para essa etapa final da Educação Básica, priorizando o protagonismo do(da) jovem e o diálogo entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, em interação “com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4-6).

No Ensino Médio Politécnico, a politecnia é entendida como “domínio intelectual da técnica”, cuja matriz principal é a formação integral. Prevê uma concepção curricular que contemple o diálogo entre as áreas do conhecimento, cuja seleção e organização dos conteúdos aconteça a partir da prática social. Além disso, prioriza “a qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Entre outros princípios, envolve o pensar crítico do estudante e implica, acima de tudo, a construção de “itinerários formativos”, de modo “que integrem o conhecimento dos princípios que regem as formas tecnológicas, consideradas as dimensões sócio-históricas e os processos culturais”. (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 15). Na concepção curricular do Ensino Médio

Politécnico do RS, um dos princípios orientadores é a pesquisa, a qual, se compreendida como princípio pedagógico, valoriza a curiosidade ingênua e organiza a ação docente na intenção de tornar os(as) jovens estudantes do Ensino Médio epistemologicamente curiosos, princípios defendidos por Freire (1996), quando desenvolve a tríade do conhecimento.

Considerando ser a curiosidade uma das características que marcam as novas gerações, a pesquisa na escola visa a transitar por caminhos num processo que, “integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Para efetivar a pesquisa na escola como princípio pedagógico, mobilizar a integração com o cotidiano, e dar visibilidade ao protagonismo dos(das) jovens estudantes, vinculado à proposta do Ensino Médio Politécnico, voltada para as escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, foi projetado o Seminário Integrado.

O Seminário Integrado e a pesquisa na escola: um desvio possível

A escola pública de Ensino Médio está aberta a receber um novo público, ou seja, todos os(as) jovens até 17 anos, independentemente de classe social, cor, região, gênero; no entanto, “ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade”. (DAYRELL, 2007, p. 1117). Nessa perspectiva, o Rio Grande do Sul buscou uma redefinição interna, um desvio possível, principalmente com a estruturação de um espaço nomeado Seminário Integrado, planejado como um dos pontos de diálogo com o cotidiano, com a curiosidade, com o mundo do trabalho e com o conhecimento.

Na proposta, desencadeada em 2011 e contida em 2016, a organização dos tempos e dos espaços movimentou as escolas e os sujeitos nela envolvidos. O Seminário Integrado procurou institucionalizar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, visando a articular os conhecimentos construídos na esfera de cada área disciplinar e as situações vivenciadas pelos(pelas) jovens estudantes, constituindo, assim, “momentos

de interação e integração das diferentes áreas do conhecimento e a materialização da articulação com as dimensões Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 28).

A vivência e a promoção de espaços, nos quais o(a) jovem experienciasse situações de investigação, de mobilização e de intervenção na realidade, estiveram vinculadas ao Seminário Integrado, que envolveu a constituição de espaços planejados, integrados por professores e estudantes, a serem vivenciados desde o primeiro ano e em complexidade crescente: espaços de articulação entre conhecimentos formais, constituindo-se na interdisciplinaridade; e espaços de produção de conhecimento, por meio de uma postura investigativa dos alunos e professores. (MAIA; TOMAZETTI, 2014).

Desse modo, o enfoque investigativo, a interdisciplinaridade e a contextualização do processo de ensino e de aprendizagem nortearam a organização do Seminário Integrado. Esses pressupostos pretendiam a otimização do protagonismo dos(das) jovens e a potencialização de espaços para a riqueza e a autonomia intelectual, na tentativa de tornar a escola um lugar que conferisse sentido ao mundo real e concreto dos estudantes, ou um lugar que instigasse a busca pelo saber a ser explorado e compreendido.

O Seminário Integrado menciona o(a) jovem para além da concepção de aluno, contribuindo, dessa forma, para que seja sujeito de seu processo de construção do conhecimento. No Seminário Integrado, os estudantes, a partir de pesquisa motivada por uma curiosidade espontânea, necessidade e/ou situação-problema, considerando os eixos temáticos transversais,⁵ elaboraram projetos e o desenvolveram, buscando respostas para suas inquietações, em alguns casos, de outros atores do seu universo de relações. O Seminário Integrado foi pensado para articular a escola e a pesquisa, os espaços escolares e os demais espaços educativos, os estudantes e o

⁵ Os eixos envolveram temáticas relacionadas a: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Artes, Cultura Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica e Áreas da Produção; as Áreas do conhecimento que contemplam as Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias.

cotidiano, distanciando-se da tradição disciplinar e trazendo uma abordagem inovadora e diferenciada.

A pesquisa na escola envolve um processo de busca pelo conhecimento, o qual, para Freire (2015, p. 81), só existe “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Freire destaca ainda que a busca pelo conhecimento permanece presente, não cessa, não se esgota, acompanha os sujeitos desde que estejam próximos e em contato com o mundo e não isolados dele. Tal postura diante do que se deseja conhecer coloca o sujeito cognoscente em constante movimento. Associada a esse processo de construção do conhecimento está a tríade, que envolve a constituição das curiosidades ingênua, crítica e epistemológica.

A tríade do conhecimento abarca o movimento da curiosidade ingênua com deslocamentos para a curiosidade crítica e possíveis aproximações com a curiosidade epistemológica. Esse movimento não acontece de forma linear, mas transita por diferentes momentos, envolvendo o sujeito cognoscente a alcançar outras posições, avançando na sua criticidade, nos seus conhecimentos e nos seus deslocamentos em direção à próxima etapa a ser percorrida, movida por outra curiosidade. A pesquisa na escola pode ser considerada como uma das ações provocadoras desse movimento pela construção do conhecimento.

A curiosidade é movida pela pergunta. Sobre o papel pedagógico da pergunta, Freire (2017) destaca a importância de tanto os professores como os estudantes se assumirem sujeitos “epistemologicamente curiosos”, ou seja, que possam se mobilizar a experienciar o conhecimento, a busca, a curiosidade em um constante movimento. Nesse sentido, surgem questionamentos: De que forma os estudantes vivem, experienciam o processo curioso? A curiosidade é percebida como um desafio? Para Freire (1996, p. 87), “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”.

A curiosidade espontânea pode estar associada à curiosidade ingênua, no sentido da inquietação desencadeadora da busca. Ao atender a uma

curiosidade, outra se apresenta, ou o sujeito se apresenta a ela em um constante movimento. E, assim, vamos nos aproximando dos “achados” da nossa curiosidade, na “promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 1996, p. 88).

Freire afirma que a pedra fundamental do saber “é a curiosidade do ser humano” (1996, p. 86). É preciso que estejamos atentos ao tratamento dado para a curiosidade. Mas como a curiosidade dos(das) jovens estudantes é tratada na escola e nas pesquisas vinculadas ao Seminário Integrado? A indagação provoca movimentos em busca de algum conhecimento provisório? Os(as) jovens se sentem desafiados pela curiosidade? Exercitar a curiosidade é uma provocação para a imaginação, para a suposição, para a busca e para a nova experiência; assim, a curiosidade vai sendo refinada. Freire destaca que a curiosidade, seja a geral ou a curiosidade humana, é um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento, como pode ser visto nas palavras do autor:

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorosa faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 123).

Entendemos que a tríade do conhecimento, desencadeada na pesquisa e provocada pelo Seminário Integrado, permite a manifestação e a escuta da curiosidade ingênua, a qual, através de uma intervenção pedagógica mediadora, permeada pelo diálogo, possibilita a transição da ingenuidade para a curiosidade crítica, que desloca o sujeito da condição de alienação a partir do pensar, ou seja, do processo dialético de refletir sobre a ação. Dessa forma, tanto estudantes quanto professores, envolvidos no processo de construção do conhecimento, têm possibilidades de se aproximarem da curiosidade epistemológica, ou seja, do conhecimento teoricamente

sistematizado e registrado, avançando para a libertação da ingenuidade, deslocando-se da alienação rumo à emancipação.

A vivência da pesquisa na escola desencadeou nos(nas) jovens estudantes percepções diversas. Alguns vislumbraram caminhos para pesquisas, como se ela representasse portas abertas, pelas quais é possível avistar espaços para contemplar a curiosidade e encontrar o novo. Esse fato gerou desafios, instigando esses(essas) jovens a se moverem na busca de respostas para suas indagações. Outros, porém, não perceberam as possibilidades que o Seminário Integrado fomentou pela via da pesquisa na escola.

A pesquisa na escola é entendida, a partir da perspectiva de Demo (1999, p. 16), como um “processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória”. Nesse sentido, a pesquisa é indissociável do processo de educação, visa a instigar a curiosidade e o questionamento em relação aos fenômenos, implicando, assim, na superação da passividade e da reprodução de discursos prontos, com vistas à formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e participantes, propiciando o aprender a aprender.

Na obra de Moraes (2002, p. 127), “a educação pela pesquisa é uma modalidade de educação voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade com qualidade formal e política”. Para esse autor, a educação pautada pela pesquisa contribui para a formação de sujeitos que se envolvam de forma diferenciada com a realidade na qual estão inseridos.

A promoção da pesquisa na escola, normalmente, acontece em situações exigidas pelo próprio currículo escolar, mas não necessariamente. Pode ser assumida a partir do saber feito com pura experiência, pautada na curiosidade ingênua que, para Freire, “resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso”. (1996, p. 29). Através da pesquisa, da capacidade criadora dos(das) jovens e do compromisso do educador com a criticidade do educando, há espaço e condição para promover a transição da ingenuidade para a curiosidade epistemológica.

A pesquisa na escola como ferramenta metodológica permite, de acordo com Stecanela (2008, p. 04), “estabelecer o diálogo entre os saberes da vida e

os saberes escolares”, avançando para além do espaço formal da escola, pois nessa perspectiva a pesquisa envolve a pergunta, a indagação, a curiosidade e a criatividade, convertendo-se em um “excelente instrumento que nos ajuda a transpor os muros dessa instituição que atende ao convite e aos anseios dos atores que nela penetram todos os dias, com suas trajetórias individuais e coletivas”.

Considerando que a pesquisa na escola está em estreita articulação com o espaço do Seminário Integrado, proposto para ‘garantir’ a promoção da pesquisa, é importante reconhecer a sala de aula como um dos ambientes onde a pergunta e a curiosidade são fomentadas. Contudo, ainda é preciso transpor a prática transmissiva do conhecimento, provocando a construção e não a mera reprodução, substituindo, de acordo com Ramos (2002, p. 35), “a atitude de endeusamento da certeza pela possibilidade da dúvida”. Dúvidas produzidas e ecoadas no contexto da sala de aula permitem ultrapassar as limitações da aula tradicional, como uma cópia da cópia.

Esse movimento envolvendo a pesquisa é uma via considerável de superação da crise de sentidos no Ensino Médio, com potenciais de produzir outros sentidos para o(a) jovem. Tais afirmativas decorrem das narrativas dos(das) jovens estudantes evocadas no estudo exploratório e nos grupos focais. Suas palavras contribuem para as decifrações do cotidiano, em um desafio interpretativo e criativo dos sentidos que reverberam. Os detalhes, os vestígios encontrados nas silhuetas do cotidiano juvenil, “adquirem um significado de conotação que ajuda à revelação, à *decifração* do real” (PAIS, 2003, p. 70), e mostraram os meandros da pesquisa na escola para além de um ‘rótulo político’.

Nas silhuetas do cotidiano juvenil: a pesquisa na escola, conexões e (des)conexões

Só que acontece que as matérias que a gente pode pensar, que a gente pode conversar, que a gente teria que trocar informação tem que ver de um jeito diferente. Vai acontecendo que eles vão tirando. Tiraram Seminário Integrado que era uma matéria para tu ver isso, pesquisar as coisas, tu ver de uma maneira diferente. Tiraram. Eu acho que seria no meu ver, o lugar e a hora de tu ver outras maneiras de pensar. Tu ver alguém que pensa de um jeito e tu aprender de outros

jeitos também. Só que não é o que acontece. É bonitinho aqui, no papel, mas não, não rende, não vai para frente. (Fabiana).⁶

Na narrativa de Fabiana, o espaço do Seminário Integrado propunha esse pensar, além da possibilidade de *tu ver de uma maneira diferente*, mostrando a riqueza da troca, do diálogo, da interação na construção do conhecimento. Ainda, sinaliza a distância entre o concebido na proposta original e o modo como foi vivido e percebido no cotidiano escolar, em termos da efetivação da proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, a qual não se consolidou, a exemplo de tantas outras políticas que flutuam nos espaços escolares.

Elisa narra que *na teoria tudo dá, né? Mas na prática, daí, já muda*. As palavras da jovem estudante pontuam a distância percebida entre a pretensão do governo estadual com a política orientadora das práticas e o que ela e seus colegas experienciaram no cotidiano escolar; na perspectiva de Pais, como “uma rota de conhecimento”. (2003, p. 31).

Para alguns/algumas jovens estudantes, o Seminário Integrado *caiu de paraquedas* no currículo escolar e, conseqüentemente, *não agregou nada, e até o tiraram* (Laura). Para outros/outras o Seminário Integrado é identificado como o *único momento que eles (professores) pegam firme na pesquisa, com espaço para pensar e evoluir*, permitindo aproximações entre o *que é e o que não é da escola* (Paula).

Era o momento para a gente pensar, fazer coisas, talvez, que não são da escola. Essa horazinha aí que poderia parecer muito pouco, mas ajudava, entende? De outras disciplinas ou até o Seminário Integrado, ajudava a elaborar trabalhos melhores, com mais profundidade no assunto. Isso foi tirado, de certo modo. Não que disciplina X seja melhor que disciplina Y, mas acho que todas deveriam se complementar entende, porque no final todas se complementam. (Alex).

Alex mostra elementos que ajudam a analisar a importância desse espaço, não necessariamente como a única possibilidade de pensar e fazer coisas, *talvez que não são da escola*, mas que, para ele, contribuía. O(a) jovem estudante não é estudante apenas na escola e não é jovem apenas fora dela. Compreendemos a juventude não somente como um momento da vida, como

⁶ Narrativas dos/das jovens estudantes transcritas dos grupos focais e seguidas de seus codinomes.

um ritual de passagem para a vida adulta, mas entendida na sua dinamicidade e transformações ao longo da História.

A narrativa de Alex também evidencia que na escola, nem todos os momentos nem todos os espaços são “para pensar”. O espaço para pensar está vinculado a um momento em específico ou a alguma disciplina ou área do conhecimento? A *horazinha* a que Alex se refere é o período, o tempo destinado ao Seminário Integrado, o qual, na sua percepção, contribuiu para aproximar o que acontece *dentro* da escola com o que se passa *fora* dela. Ou seja, o Seminário Integrado mostrava-se o espaço de articulação entre esses mundos, essas realidades. Era o espaço e o tempo para buscar respostas a algumas curiosidades ingênuas que se esforçavam para romper certas barreiras, mesmo que invisíveis, e trazer para dentro da escola outros jeitos de ser, de se relacionar, de aprender, de conhecer. Era o momento de *fazer coisas que, talvez, não são da escola*, mas com as quais os(as) jovens estudantes poderiam dar sentido a ela.

Alex também se refere à *profundidade no assunto*. Nesse sentido, o Seminário Integrado ajudava, mas não era tarefa apenas dele, ou seja, sua narrativa mostra que, na escola, há que acontecer vários rompimentos, algumas paradas e até mudanças de rota para um compartilhamento com vistas a aproximações entre as áreas do conhecimento.

Os estudos oportunizados pelo Seminário Integrado permitiram uma aproximação com a curiosidade epistemológica, devido à percepção da complementação entre as disciplinas, da relação entre os estudos. De certa forma, há a presença da interdisciplinaridade nas palavras desse jovem estudante, o que não significa sua efetivação.

Eu senti que teve aquela liberdade, um ponto que todos podiam se unir, entende? Todo mundo podia fazer uma coisa mais voltada para o dia a dia, uma coisa mais ou menos que a gente ia usar mesmo. (Alex)

Algumas percepções são bastante pessoais, mas a maioria dos(das) jovens narra sobre coisas que iriam *usar mesmo*, coisas, para eles(elas), consideradas da vida. A liberdade anunciada nas palavras de Alex encontra, com a pesquisa na escola, vinculada ao Seminário Integrado, um espaço para a sábia curiosidade, que, até então, não encontrava lugar *nas coisas da escola*.

Essas eram feitas sempre da mesma maneira, “por recursos a práticas constantemente adversas à inovação”, configurando um campo de ritualidades, sendo a rotina considerada um elemento básico das atividades do dia a dia. (PAIS, 2003, p. 29).

As palavras de Sofia contribuem para o aprofundamento dessa questão e comunicam que o Seminário Integrado foi um espaço de abertura para crescer, evoluir, pensar diferente, “sair da caixinha”, afastar-se do padrão, abrindo novas possibilidades de ver e de ler o mundo.

Eu acho que o Seminário, ele abria mais nossa mente, sabe? Ah! Vamos fazer uma pesquisa sobre tal assunto, mas dentro desse assunto pesquisem algo que vocês gostariam de saber, se identifiquem e façam essa pesquisa, esse desenvolvimento, esse projeto. Então era uma coisa que realmente abria nossa mente. É isso. Eles não estavam querendo tirar filosofia, sociologia, essas matérias que fazem a gente pensar, mas contra essa posição de corretinhos, bonitinhos, de só obedecer. Não que fosse virar uma algazarra, mas a gente não ser tão... assim fechadinho, com a mente pequena sabe? Eu acho que o Seminário proporcionava isso. A gente pensar, a gente evoluir. No meu ver. (Sofia).

O Seminário Integrado é percebido de modo bastante semelhante pelos(pelas) jovens estudantes, independentemente de frequentarem: 1º, 2º ou 3º ano, mesmo não o tendo vivenciado no cotidiano escolar, no caso, os(as) estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Sofia retrata o Seminário Integrado como o espaço que permitiu uma experiência escolar para além dos saberes sistemáticos, apontando significados próximos à tríade do conhecimento de Freire, ou seja, no movimento que parte da curiosidade ingênua, desloca-se para a curiosidade crítica com aproximações à curiosidade epistemológica. O movimento narrado por Sofia, envolvendo *pensar* e *evoluir*, aproxima-se da afirmação compartilhada por Stecanela (2018, p. 943), em que “os atores da escola não se conformam em ser apenas objeto da relação”. Os(as) jovens estudantes requerem espaço para serem sujeitos ativos e críticos na experiência escolar.

Além da abertura e da evolução como pessoa, oportunizada pelo acesso a outros conhecimentos, mencionada por Sofia, Mirela percebe a pesquisa na escola como uma forma de encontro consigo mesma e com o mundo em que vive. Para ela, *pesquisando a gente consegue se encontrar mais até com nós mesmos, e como a gente vive no nosso meio*. A narrativa de Mirela mostra

indícios de superação de um pensar ingênuo, o qual, para Freire, se agarra, se garante e se ajusta a uma realidade, com deslocamentos em direção a um pensar crítico que reconhece a realidade como processo em constante transformação e permanente humanização e não como algo estático. (FREIRE, 2015, p. 111-112). Nessa perspectiva, Mirela desperta da ingenuidade para a criticidade. Nas palavras de Fiorio (2015, p. 20), “a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é luz interior da outra, uma comprometida com a outra”. As palavras de Mirela evidenciam essa consciência e o encontro consigo mesma, mas a pesquisa continua com endereço e horário predeterminado para acontecer na escola.

A narrativa de Paula mostra que o Seminário Integrado *é o único momento que eles* (os professores) *realmente pegam firme na pesquisa*. A pesquisa na escola ainda está vinculada a momentos e ações isoladas promovidas por algum professor, pela coordenação ou pela direção da escola. Embora inserida no currículo da escola, a partir das determinações da política educacional do RS à época, ainda não se constitui em atitude cotidiana transversalizada nos diferentes componentes curriculares, querendo ser fomentada no espaço do Seminário Integrado.

Lara, estudante do 1º ano em 2017, não vivenciou o Seminário Integrado devido à supressão do mesmo da organização curricular da escola, mas narra sobre a pesquisa na escola e o interesse que ela pode desencadear no processo de aprendizagem, na aproximação com a curiosidade epistemológica. Em suas palavras situa as diferentes realidades dos(das) colegas, como envolvimento com trabalho e outras atividades, além de mostrar o valor da relação entre colegas para os estudos, no momento da escuta, da socialização das descobertas pela pesquisa.

Aqui, mesmo falando sobre aluno fazer as pesquisas, eu acho que seria legal, que o aluno ia se interessar, sabe? Porque ele foi atrás, ele ia gostar porque ele não ia à toa pesquisar alguma coisa. Então... claro! Alguns não vão ter tempo, não iam poder pesquisar porque trabalham, mas a gente, colegas que são amigos vão se interessar pelo fato do outro está falando, do que sempre um professor ou uma professora falando lá na frente porque a gente cansa. Então a gente trazer alguma pesquisa pra sala é muito melhor, porque a gente tem um público interessado. O aluno se interessa porque é um colega dele. Então talvez vá influenciar ele e eu acho isso interessante. (Lara).

Moraes (2007) afirma que, ao propor a pesquisa na escola como ação primordial, simultaneamente, a linguagem é assumida pelos jovens estudantes por meio do falar, do ler e do escrever, ações que envolvem aprender. Vivenciar a pesquisa por meio do Seminário Integrado, para alguns/algumas jovens, permitiu adentramentos e aprendizagens diversas. Também comportou conexões entre as experiências escolares e os percursos juvenis, pois as identidades juvenis entram na escola todos os dias.

Nas silhuetas do cotidiano juvenil, os(as) jovens denunciam a frequência de atividades repetitivas presentes no cotidiano escolar. Letícia, ao narrar que gostaria de *colocar mais em prática as coisas, não ficar só escrevendo, fazer mais pesquisas, pesquisas de campo*, representa alguns/algumas jovens que associam a pesquisa a situações práticas, mas, ao mesmo tempo, mostram conhecer diferentes tipos de pesquisa. Se Letícia conhece a pesquisa de campo, supõe-se que tenha se aproximado desse vocabulário e de outras estratégias de construção de dados, muitas vezes, conhecidas apenas por aqueles que têm o privilégio de seguir seus estudos em nível superior.

As narrativas sobre a presença da pesquisa como princípio pedagógico mostram que os(as) estudantes almejam um espaço, um lugar para estabelecer conexões, mas também para desconectar e ir em busca de temáticas de seu interesse, desvelando novas silhuetas. A pesquisa na escola pode acontecer de forma mais livre, com respeito e incentivo à capacidade criadora e curiosamente sábia do estudante, ou seja, por meio da pesquisa como uma ferramenta de mediação pedagógica, tendo em vista o processo de construção do conhecimento.

A pesquisa como princípio pedagógico não está imbricada, incorporada nos espaços escolares, ainda não faz parte do cotidiano de grande parte das escolas, mas algumas experiências têm acontecido. As narrativas dos(das) jovens estudantes do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, que vivenciaram a pesquisa na escola, pela via do Seminário Integrado, mostram ter experienciado diferentes situações e vislumbrado aprendizagens diversas. Algumas experiências contaram com contornos desalinhados, causando certos abalos ao longo do caminho; outras tiveram a oportunidade de contar

com linhas paralelas, alargando a capacidade de movimento pela pesquisa, além de manter, ou até ampliar, a velocidade e o destino planejados. Algumas experiências enfrentaram sinais de travamento ou outras modalidades de controle, dificultando vivenciar a pesquisa na escola, como sublinha Nadia.

É que eu acho que se as pessoas deixassem a gente mais livre para fazer pesquisa, não manter a gente sempre alinhado em alguma coisa. Isso não vai fazer a gente ter interesse em continuar na escola. Vão fazer todo mundo desistir. Não é à toa que vários alunos desistem. (Nadia).

Outro aspecto por ela destacado tem relação com o alinhamento vivenciado em algumas escolas, indica que muitas das amarras do sistema escolar podem impedir os(as) jovens de ousarem; de saírem da linha; de desenharem novas conexões; de encontrarem certas brechas para protagonizar a experiência escolar, sem desconsiderar a experiência juvenil.

Nos contornos do cotidiano juvenil, a pesquisa na escola narrada e vivida por alguns/algumas jovens estudantes, na proposta do Seminário Integrado, talvez tenha ampliando a crise de sentidos que essa etapa da Educação Básica enfrenta há algum tempo. Por outro lado, alguns(algumas) jovens estabeleceram conexões entre a experiência juvenil e a experiência escolar, além de uma estreita articulação entre o cotidiano escolar no Ensino Médio e os contextos de vida.

Considerações finais

A política pública do Estado do Rio Grande do Sul, o Ensino Médio Politécnico, que deu origem ao Seminário Integrado, foi uma tentativa de reconfigurar o sistema escolar e a realidade dos(das) jovens estudantes, estimulando uma prática pedagógica pautada pelo uso da pesquisa como princípio pedagógico.

O Seminário Integrado, como uma tentativa de estreitamento de diálogo entre a experiência escolar e a experiência juvenil, formalizou a pesquisa na escola. Contudo, em algumas instituições, ficou reduzida apenas a esse momento curricular, talvez seja uma tendência quando se determina uma nomenclatura, um tempo e um espaço para que determinado princípio pedagógico se efetive: no caso, a pesquisa na escola.

A pesquisa na escola como princípio pedagógico confere um lugar para a curiosidade, potencializa a formação de juventudes críticas, de sujeitos históricos socialmente ativos, com ímpeto criador e pensamento autônomo na busca de ser mais. Nessa perspectiva, há que se pensar em ações guardiãs da pesquisa como promotoras do movimento de construção do conhecimento, evitando que sejam reduzidas a mais uma tarefa.

As narrativas dos(das) jovens estudantes mostram, nas silhuetas do cotidiano juvenil, que a experiência com a pesquisa na escola, vivida no âmbito do Seminário Integrado, inverteu a lógica organizativa do trabalho escolar tradicional. Ao partir dos saberes prévios, colocou os(as) jovens estudantes em rotas distintas e mobilizou para a curiosidade, transitando pelo conhecimento socialmente construído, rumo à busca e sistematização de um novas sínteses do conhecimento.

Talvez, o enfoque investigativo, pela via da pesquisa na escola, no espaço do Seminário Integrado, não tenha, de fato, potencializado a aproximação efetiva com a curiosidade epistemológica, mas a vivência do processo, expressa nas narrativas desses(dessas) jovens, permite constatar que, na transitividade do conhecimento, a curiosidade ingênua, com alguma insistência despontou, e a criticidade se deslocou, movimentando-se.

A escuta dos/das jovens, por meio das narrativas que emitem sobre o cotidiano da experiência escolar no Ensino Médio de escola pública, indica que as experiências protagonizadas, no âmbito dos projetos vinculados ao Seminário Integrado, são significativas e podem ser potencializadas, como um canal de diálogo e de interação entre o interior e o exterior da escola, numa articulação estreita entre o concebido nas orientações legais do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul, o vivido no Seminário Integrado como um dos elementos constituintes da proposta e, de modo especial, o percebido pelos(pelas) jovens estudantes, na experiência refletida no modo como a expressam.

Evidências da transição da curiosidade ingênua para a consciência crítica ecoam das palavras dos(das) jovens ao comunicarem o que querem e o que gostam na escola, reivindicando espaços de escuta. O desafio apresentado volta-se para o avanço na constituição da curiosidade

epistemológica, de modo a compor o movimento ascendente e dialético da tríade do conhecimento proposta por Paulo Freire.

Referências

AZEVEDO, José Clovis de. Política educacional e politecnicidade: a experiência do Rio Grande do Sul. *In*: ARAÚJO, Cesar Adilson; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 227- 256.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Por que ler este livro? Uma abertura ao diálogo. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FIORIO, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra – Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; FUANDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/Semtec, 2004. p. 53-70.

MAIA, Átila de Macedo; TOMAZZETTI, Elisete Medianeira. O Ensino Médio Politécnico no RS, Seminário Integrado, interdisciplinaridade: desafios lançados. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2014.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MORAES, Márcia Cristina. Do ponto de interrogação ao ponto: a utilização dos recursos da internet na educação pela pesquisa. *In*: MORAES, Roque de; LIMA, Valdeez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, Roque. Participando de jogos de aprendizagem: a sala de aula com pesquisa. *In*: SEMINÁRIO “ESCOLA E PESQUISA UM ENCONTRO POSSÍVEL”, 7., 2007, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, out. 2007.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. *In*: MORAES, Roque de; LIMA, Valdevez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. Porto Alegre, 2011.

STECANELA, Nilda. Escola e pesquisa: um encontro possível. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018.

Terceira seção
Educação e tecnologias

Tecnologias digitais e a prática docente nos cursos de Licenciatura em História e Matemática¹

Tarciane Dresch Paini
Eliana Maria do Sacramento Soares

Considerações Iniciais

Nos dias atuais, as tecnologias digitais evoluíram fazendo parte do cotidiano das pessoas a qualquer tempo e espaço. Mediante esta constatação, é possível visualizar a grande importância que as tecnologias digitais alcançam, quando relacionadas à educação, pois oportunizam novas alternativas de renovar as relações sociais entre o professor, o aluno, a escola e a sociedade, ao proporcionar novos espaços de construção do conhecimento, revolucionando os processos e as metodologias de ensino e aprendizagem, o que permite ao ambiente escolar contemplar um novo diálogo com os alunos, com os professores e com o mundo.

Nessa perspectiva, segundo Nevado, Fagundes *et al.* (2015), surge a necessidade de redimensionar a forma de pensar as práticas docentes na formação de professores, para que passem a incorporar a tecnologia, buscando transformar sua prática de modo significativo, para que o uso da mesma possibilite a preparação do próprio professor, a fim de viver a experiência de mudança na educação que ele irá proporcionar aos seus alunos.

À medida que as tecnologias digitais ganham espaço na educação e nos ambientes escolares, respectivamente, o professor passa a tomar consciência das inúmeras possibilidades de acesso à informação e as novas formas de abordagem dos conteúdos que a ele compete. Com isso, oportunizando-lhe a libertação da forma tradicional de ensino, ocasionando a concentração do docente nos aspectos mais relevantes da aprendizagem do aluno.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Tecnologias Digitais e a prática docente nos cursos de Licenciatura em História e Matemática*, sob a orientação da Prof^a Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, defendida em 28 de março de 2019, no PPGEduc, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

O referencial teórico dessa pesquisa teve como base os conceitos de tecnologias digitais, cultura digital, cybercultura, cyberspaço, formação docente, licenciaturas e prática docente no Ensino Superior. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir da realização de um grupo focal, realizado com alunos das disciplinas de estágio e com os alunos do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), dos cursos de licenciatura em História e Matemática. Os dados foram analisados mediante o método de análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi.

Contudo, o objetivo desta pesquisa foi investigar como as tecnologias digitais estão sendo articuladas à prática docente, na formação dos alunos dos cursos de Licenciatura em História e Matemática, de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul.

Educação e tecnologias digitais

Nos dias atuais, são grandes as transformações proporcionadas pela evolução das tecnologias em todas as áreas do conhecimento. Estas transformações influenciam diretamente na forma de ser e de viver de toda uma sociedade, inclusive na área da educação.

Para Moraes:

A educação deve ser compreendida como um sistema aberto implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. Um sistema aberto significa que tudo está em movimento, é algo que não tem fim, em que início e fim não são predeterminados. Cada final significa um novo começo, um recomeço, e cada início pressupõe a existência de um final anterior, o que faz com que o conhecimento ocorra em espiral. Um sistema aberto exige um movimento contínuo e cada ação completa é insumo para um novo começo. (MORAES, 1997, p. 99).

Nesse modelo de educação como um sistema aberto, mencionado por Maria Cândida Moraes, o conhecimento exige um constante processo de construção, desconstrução e reconstrução pela ação do sujeito sobre o meio e das relações interativas e dialógicas entre o aluno, o professor, o ambiente de ensino e aprendizagem, a escola e a comunidade. Mediante isso, percebe-se

que nada é linear, cartesiano e predeterminado ao longo do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, nada é pronto e acabado.

À luz desse enfoque, pressupõe-se que o currículo é algo que deve estar em constante negociação entre os alunos, os professores, a escola e a comunidade, pois o currículo emerge da ação do sujeito com as relações que estabelece e do contexto onde está inserido. É um currículo em ação, em movimento, que, de acordo com Freire (2011), é flexível, aberto ao imprevisto, ao inesperado, ao criativo e ao novo.

Em um sistema educacional aberto, o professor é o grande agente de transformação, não mais como o detentor do saber, mas o mediador do ensino e da aprendizagem, aberto ao novo, às incertezas e ao indeterminado. É uma nova postura, que o educador desenvolve e aprende a conviver, promovendo a comunicação, a manutenção do diálogo, o desencadear da reflexão através da proposição de desafios, situações-problema e conexões entre o já conhecido e o que se pretende conhecer, entre o conhecimento existente e os novos conceitos, garantindo assim o movimento das ações, as quais planeja e replaneja com base no inesperado.

Esta nova concepção de educação vem permeada por uma “avalanche” de informações, denominada “Sociedade da Informação”, que requer do sujeito atual novas capacidades, competências, habilidades e atitudes para lidar com a informatização das informações e o acesso ao conhecimento.

Lévy (1999) relaciona a sociedade à lógica de rede, dessa relação emerge uma nova cultura que Lévy denomina de cultura do ciberespaço, ou “cibercultura”:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

Lévy (1999) menciona que devemos criar novos modelos de espaço de conhecimentos, pois mediante a gama de possibilidades de interação, de

comunicação e de acesso às informações, não há mais espaço para o planejado nem o definido com antecedência, tampouco a conteúdos canalizados em currículos e programas válidos para todos. Assim, no lugar do tradicional e do linear surgem espaços de conhecimento emergentes, abertos, em movimento, em constante reorganização, de acordo com os objetivos, com o contexto, com os comportamentos, com as habilidades e com as atitudes que são singulares e evolutivas em cada ser.

É possível visualizar que a tecnologia está presente no ser, no fazer e no viver das pessoas, nas ações do estudante, no trabalho profissional, nas atividades domésticas, etc., realizando a integração entre os mais diversos setores da sociedade, às vezes por necessidade, mas muitas vezes por modismos e incentivo da mídia e do meio social em que vivem. Um dos principais marcos que possibilitou a revolução social foi a tecnologia, principalmente aquelas que facilitam a comunicação e a interação em tempo real, facilitando a execução de tarefas muitas vezes complexas. Frente a tantas questões, a inclusão das tecnologias digitais, no ambiente escolar está sendo um dos desafios, uma vez que requer a qualificação e adaptação do profissional docente para a sua utilização em sala de aula.

É nesta perspectiva que o docente precisa refletir o uso das tecnologias digitais como um recurso potencializador no processo de ensino e aprendizagem, nas dimensões econômicas, políticas e socioculturais, para aprimorar sua prática docente.

Uma das grandes dificuldades dos profissionais da educação é a clareza no entendimento dos diversos conceitos que permeiam as tecnologias, a comunicação e a educação no contexto contemporâneo, tais como: o conceito da tecnologia propriamente dita, tecnologias digitais, tecnologias da informação e comunicação, tecnologias educacionais, etc.

O conceito mais abrangente é o de tecnologia que, ao contrário do que o senso comum pensa, não está relacionado apenas aos dispositivos de informática. Desde os tempos mais remotos, tudo pode ser considerado tecnologia, desde que venha para facilitar a vida dos seres humanos.

Para Bueno (1999), tecnologia é

um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gere a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (BUENO, 1999, p. 87).

Várias são as nomenclaturas atribuídas às tecnologias caracterizando-as. Um exemplo que toma conta do nosso dia a dia, são as tecnologias digitais, objeto do nosso estudo. Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e um (0 e 1). A partir deste conceito, compreende-se que tecnologias digitais são todas as formas de interações (sons, imagens, vídeos, textos, etc.), que são transformadas em zeros (0) e um (1), na linguagem binária e transmitidos por qualquer dispositivo eletrônico, capaz de entender esta linguagem e transmiti-la ao interlocutor.²

Essas conceituações nos permitem diferenciar as particularidades dos termos citados, pois, embora sendo palavras semelhantes, possuem um significado e uma finalidade distintos em relação ao contexto onde são empregadas.

As tecnologias digitais e as práticas pedagógicas na formação docente

Os desafios da contemporaneidade demandam que as práticas pedagógicas, baseadas apenas em instruções e no discurso do professor sejam redimensionadas, uma vez que o cenário educacional está permeado por múltiplas e constantes transformações, conforme evidencia Moraes (1997). É nessa perspectiva que visualizamos o computador como um recurso facilitador, potencializador do processo de ensino e aprendizagem, dependendo da forma como o professor articula esses recursos a sua prática docente.

Segundo Moraes (1997), nada pode ser considerado pronto e acabado, é um constante processo de vir a ser, de transformações, tudo se cria pela

² Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso em: 18 set. 2017.

vivência no processo e na exploração das relações, das conexões e das integrações. Por isso, todos esses aspectos devem ser levados em conta no momento de trazer para a prática docente as tecnologias digitais, principalmente a concepção de escola e de ensino e aprendizagem, como um sistema aberto, sempre inacabado, em que o fim é o começo da mudança e de novas visões de mundo.

Mediante essa visão de educação, como um sistema aberto, visualiza-se a necessidade do docente estar em contato direto com as tecnologias digitais, desde o início da sua formação, não apenas de forma operacional, mas principalmente no sentido de estarem articuladas as práticas docentes desenvolvidas ao longo do curso. Ao inserir os diversos recursos tecnológicos na sua prática docente, surge a necessidade de redimensionar as formas de ensinar e aprender.

Kenski (2011) enfatiza que, para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Para tanto, os professores envolvidos nesse processo deverão estar efetivamente capacitados para atuarem de maneira crítica e reflexiva frente a estas tecnologias, integrando-as com suas propostas educativas, visando não só ao ensino, mas principalmente à aprendizagem de seus alunos, considerando que a incorporação das tecnologias digitais pressupõe estar presente tanto no plano de ensino quanto no projeto político pedagógico da escola, já que estas favorecem a consolidação de novas formas de educar.

Para enfrentar esses desafios, o docente deve estar ciente de que seu papel não é mais o de detentor do saber, mas o de orientador e de mediador, objetivando alcançar melhor formação dos alunos através do ensino e da aprendizagem facilitada pelos recursos tecnológicos de forma autônoma, crítica e ética.

Freire afirmava que o professor deve saber que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser [...], mas também precisa ser constantemente testemunhado e vivido. (2014, p. 47).

O papel de mediador do professor, nesse caso, tem o objetivo de criar possibilidades de ensino e aprendizagem. Neste contexto é fundamental que os alunos sejam orientados e motivados a utilizar as facilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais, para construir e aprimorar seus conhecimentos, aproveitando principalmente a facilidade do acesso às informações.

De acordo com Moraes (1997, p. 144) a função do educador é criar perturbações, provocar desequilíbrios e, ao mesmo tempo, colocar um certo limite nesse desequilíbrio, propondo situações-problema, desafios a serem vencidos pelos alunos, para que possam construir conhecimento e, portanto, aprender”.

Além disso, conforme Moraes (1997), a atualidade requer uma nova postura do professor, aquele que cria condições para a construção do conhecimento, uma construção partilhada e construída por várias mãos, principalmente pelo próprio educando. O professor não dá mais a aula, mas provoca e media situações para que o conhecimento seja construído através de problematizações, de questionamentos e de desafios que instiguem o aluno na busca autônoma do seu próprio conhecimento.

Vivendo na era digital, grande parte dos docentes reconhece a importância da utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, porém, apresentam dificuldades em trabalhar com tais ferramentas, na maioria das situações, por não dominarem as diversas formas de uso dessas tecnologias. É importante a observação desta circunstância, para que as tecnologias digitais possam de fato ser inseridas com responsabilidade na educação.

A educação escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento dos seres humanos e das sociedades, por isso é um dos aspectos essenciais para as transformações sociais necessárias. Isso não exclui uma educação voltada à formação de valores e atitudes individuais e coletivas, mas inclui o domínio no uso das novas tecnologias como instrumento de trabalho.

Cabe ao docente e à escola analisarem as suas realidades e vivências e trazerem as tecnologias digitais para o ambiente escolar. Através do ato de ensinar e aprender, poderão efetivamente reinventar as relações de ensino e

aprendizagem, utilizando-se dessas importantes ferramentas que já fazem parte da vida desses alunos, desde o seu nascimento. Abaixo seguem algumas opiniões de autores sobre a formação de professores relacionadas às tecnologias.

Perrenoud afirma:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (2000, p. 128).

Quando o autor cita o formar para as novas tecnologias, ele faz referência à formação de uma nova mentalidade; no que tange ao ensinar e ao aprender, a partir das tecnologias, é ter a capacidade de recriar a sua ação docente com foco na formação de um aluno autônomo, crítico e criativo.

Sobre a questão da formação de professores para o uso das tecnologias, Kenski (2011) argumenta:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas que inclui, entre outros, um razoável conhecimento do uso do computador, das redes e dos demais suportes midiáticos (rádio, televisão, vídeo, por exemplo) em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos. (2011, p. 106).

É possível aferir que uma formação de qualidade dos docentes, em relação à utilização das tecnologias em sala de aula, faz referência não apenas ao conhecimento no uso de determinadas tecnologias, mas saber relacioná-las ao contexto do aluno, ao tema e aos objetivos de estudo, para que se alcance a qualidade no ensino e na aprendizagem.

Na perspectiva de Nevado *et al.* (2015), é necessária a mudança de paradigma na formação docente, para que passem a incorporar a tecnologia, buscando transformar a prática de modo significativo, em que o uso da mesma possibilite a preparação do próprio professor, a fim de viver a

experiência de mudança na educação que ele irá proporcionar aos seus alunos.

Os autores acima apresentam conceitos de aprendizagem muito relevantes para os novos tempos, se associarmos a visão já defendida por Moraes (1997), que salienta que a educação não segue mais pressupostos lineares e prontos, e sim transformadores e construídos a partir de ambientes questionadores com desafios constantes em busca do conhecimento, o qual se dará também a partir das vivências de cada sujeito.

A formação de professores no Ensino Superior

Tardif (2013) levanta alguns importantes questionamentos que, nos últimos 20 anos, têm estado no centro da problemática, no que tange à profissionalização do ensino e da formação de professores em países ocidentais, segue:

Quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que os professores utilizam efetivamente no seu trabalho diário, para desempenharem suas tarefas e atingirem seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

Essas questões levantadas por Tardif (2013) nos fazem refletir sobre a formação de professores no âmbito universitário, formação que faz referência a um modelo em que os alunos passam alguns anos assistindo às aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos previamente estabelecidos pelo programa acadêmico.

Ao longo do curso, os alunos vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos adquiridos durante as aulas. Quando a formação termina, os docentes começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e

constatam, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais, ofertados durante a formação não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2013).

Este modelo relacionado ao ensino e à aprendizagem por disciplinas, as quais englobam conhecimentos proposicionais, nos apresenta alguns problemas bastante conhecidos no mundo acadêmico, dentre os mais importantes podemos destacar que este modelo foi concebido sob uma lógica disciplinar e não baseada na realidade cotidiana dos professores em formação.

A concepção disciplinar implica várias limitações, entre elas a fragmentação do ensino, em que as disciplinas são trabalhadas sem relação entre si; cada disciplina é uma unidade independente engessada em si mesma. Outro problema é que este modelo não considera as crenças e as significações anteriores dos alunos em relação ao ensino, ou seja, não considera os conhecimentos prévios dos alunos. E são esses conhecimentos prévios, essas crenças e significações que serão revisitados e redimensionados, no momento em que o docente estiver aprendendo a profissão na prática. A horizontalidade das disciplinas, levando em consideração as crenças e os conhecimentos dos alunos, são importantes para que este aluno interiorize de forma significativa este conhecimento.

Contudo, podemos visualizar uma educação universitária fragmentada, baseada numa estrutura disciplinar que considera o conhecimento isolado da prática cotidiana do docente e dos conhecimentos e das crenças prévias do aluno. A proposta aqui é a horizontalidade das disciplinas trabalhadas e que estas se relacionem entre si, partindo dos conhecimentos trazidos pelos alunos.

Mediante o quadro teórico apresentado, várias são as concepções a serem consideradas para o desenvolvimento desta pesquisa; entre elas, podemos destacar a educação como agente de transformação numa perspectiva de envolvimento do professor, do aluno, da escola e da comunidade; o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, articulando as tecnologias digitais as práticas pedagógicas; as tecnologias digitais como meio na busca pelo conhecimento e, principalmente, a formação docente para o uso das tecnologias digitais no

cotidiano escolar, priorizando a horizontalidade das disciplinas e partindo do contexto e dos conhecimentos prévios dos alunos.

Percurso metodológico

Para responder à pergunta de pesquisa, foi utilizada para a composição do *corpus* a realização de Grupos Focais, os quais foram realizados com os alunos da disciplina de estágio e com os alunos do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), dos cursos de licenciatura em História e Matemática de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul.

O grupo focal é um procedimento de construção de dados realizado por meio de interações grupais, ao se discutir determinado tema que é sugerido pelo pesquisador. O pesquisador nesse processo tem um papel fundamental de mediador e de moderador, para desencadear as discussões e consequentemente obter resultados.

A realização de grupos focais oportuniza, conforme Gatti (2005), a emergência de multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais ancorados na experiência cotidiana dos participantes, além da obtenção de quantidade substancial de material em um curto período de tempo e a captação de significados, que é favorecida por meio da interação entre os participantes.

O *corpus* foi constituído por dados e informações gerados por meio da realização de um grupo focal com cinco participantes, sendo três alunos das disciplinas de estágio e dois alunos do PIBID das Licenciaturas de História e Matemática; esses alunos foram identificados por letras de A a E.

O participante A é do sexo feminino e se encontra no 7º semestre do curso de Licenciatura em História, atuou na escola pelo PIBID e está concluindo o terceiro estágio de licenciatura. O participante B é do sexo masculino e declarou estar na metade do curso de Licenciatura em Matemática e concluiu apenas o primeiro estágio do curso. O participante C também é do sexo masculino e está no final do curso de Licenciatura em História, já concluiu os estágios, um e dois, e está finalizando os estágios três e quatro, além disso, também participou do programa PIBID ao longo de 2016 e 2017.

A participante D é do sexo feminino e está concluindo o curso de Licenciatura em Matemática; também participou do PIBID, realizou o estágio um na Escola Helen Keller,³ o estágio dois em escola normal de Ensino Fundamental e o estágio três para turmas do Ensino Médio. Por fim, a participante E, também do sexo feminino, está concluindo o curso de Licenciatura em Matemática, mas apenas atuou em escolas através dos estágios, recentemente finalizou o estágio três para turmas do Ensino Médio.

A realização do grupo focal teve como tema gerador: “A percepção das licenciaturas em História e Matemática, quanto a formação recebida, referente à utilização das tecnologias digitais na prática docente”, com o intuito de desencadear a discussão, que foi mediada pelo pesquisador, e foi passado um vídeo introdutório. Os diálogos nesse grupo foram gravados, além disso foram feitas anotações pelo pesquisador no desenvolvimento dessa atividade. Os participantes foram informados e esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a constituição dos dados o grupo focal exigiu um planejamento, o qual visou a alcançar o objetivo de buscar informações para responder à pergunta de pesquisa. É importante salientar que o planejamento do Grupo Focal nem sempre pode ser seguido de forma engessada, pois ao longo do desenvolvimento e do percurso dos diálogos outras questões importantes vão surgindo e são mediadas pelo pesquisador, visando a uma oportunidade de descoberta de novos caminhos. Assim, o planejamento prévio do grupo focal é apenas um esboço norteador para o início dos diálogos, os quais, muitas vezes, não podem ser previstos pelo pesquisador, pois estão diretamente ligados à experiência dos participantes.

O grupo focal foi realizado no dia 21 de junho de 2018 às 18 horas, na sala 106 do Bloco do CETEC, com a duração de 1h30min e teve a discussão gravada por áudio. Antes do início das discussões, a pesquisadora deu boas-vindas e agradeceu a disponibilidade dos participantes em contribuir com a pesquisa. Após solicitou o consentimento de todos para iniciar a gravação do áudio. Em seguida, prosseguiu com a leitura do Termo de Consentimento

³ A Escola Municipal de Ensino Fundamental para Surdos Helen Keller está localizada na cidade de Caxias do Sul e tem a finalidade de realizar o atendimento especializado para alunos surdos.

Livre e Esclarecido, no qual apresentou claramente aos participantes os objetivos da pesquisa; todos foram questionados sobre o entendimento e o aceite do termo; em seguida, foram convidados a assinar o termo em duas vias, uma para eles e outra para a pesquisadora.

O diálogo teve início com uma breve apresentação dos participantes, baseada em um roteiro básico de perguntas; em seguida, a pesquisadora também se apresentou e explicou um pouco sobre o projeto e o funcionamento do grupo focal. Cada um foi orientado a levantar a mão antes de falar, o pesquisador cede a palavra dizendo o nome do participante, com o intuito de identificá-lo na gravação.

Este grupo teve como tema gerador: “A percepção das licenciaturas de História e Matemática, quanto à formação recebida, referente à utilização das tecnologias digitais na prática docente”. Com o objetivo de desencadear a discussão, que foi mediada pelo pesquisador, foi passado um vídeo⁴ introdutório intitulado “Fantástico – Escolas públicas apostam na tecnologia dentro das salas de aula”. Esse vídeo apresenta o conceito de escola inovadora, ou seja, aquela que promove a autonomia do aluno, a construção e a desconstrução de saberes, o pensar e o repensar a educação e introduz o conceito de escola sem paredes, a atuação do professor como mediador e o papel da tecnologia na sala de aula do futuro.

Após a reprodução do vídeo, a pesquisadora introduziu uma pergunta para dar início à discussão: Como a licenciatura te preparou para a utilização das tecnologias em sala de aula? Essa foi a primeira pergunta de muitas outras que foram surgindo com o desencadear da discussão, as quais possibilitaram aos participantes falarem abertamente sobre o tema, cada um colocando a sua percepção e interagindo com os demais a partir de suas próprias vivências.

A próxima etapa, após a realização do grupo focal, foi a transcrição da gravação, para que fosse possível realizar a análise dos dados. A transcrição é uma etapa importante com vistas a visualizar o todo completo e não perder informações. Em detrimento a isso, Bauer e Gaskell (2005, p. 251) define a transcrição como “[...] uma boa transcrição deve ser um registro tão

⁴ Vídeo: “Fantástico – Escolas públicas apostam na tecnologia dentro das salas de aula”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U56apjVYR9w>. Acesso em: 18 jul. 2018.

detalhado quanto possível do discurso a ser analisado. A transcrição não pode sintetizar a fala nem deve ser ‘limpada’, ou corrigida; ela deve registrar a fala literalmente, com todas as características possíveis da fala”.

No processo de transcrição do grupo focal realizado, os relatos dos alunos foram identificados através de letras, as quais são representações que buscam manter a integridade ética dos participantes, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a transcrição dos relatos e a análise dos materiais coletados, foi realizada a articulação dos resultados com o quadro teórico, a fim de responder à pergunta de pesquisa. Para o processo de análise dos dados coletados, foi considerado o método de Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2007).

Etapas da análise de dados

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), o método de Análise Textual Discursiva é um ciclo composto por três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captando o novo emergente; esse último, como a compreensão renovada do todo.

Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes. Dessa desconstrução surgem as unidades de análise, ou seja, unidades de significado e de sentido.

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência abduktiva ou intuitiva de uma compreensão renovada do todo. O metatexto, resultante desse processo, representa um esforço em explicitar a compreensão resultante de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

A análise textual discursiva visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos num conjunto de textos. A estrutura textual

é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando no conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Principais resultados da análise do *corpus*

Considerando a pergunta: Como as tecnologias digitais estão sendo articuladas às práticas docentes na formação dos alunos dos cursos de Licenciatura em História e Matemática de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul? E tendo em vista a análise do *corpus*, tudo indica que as tecnologias digitais estão sendo articuladas à formação docente, nos cursos de Licenciatura em História e Matemática, como método de ensino e aprendizagem, em que o professor se utiliza das tecnologias digitais para que o seu aluno aprenda o conteúdo da disciplina. Além disso, através dos relatos se observa que houve indicações dos professores para que os alunos fossem em busca do conhecimento e da exploração desses recursos, cabendo a esses alunos a reflexão sobre essas práticas de forma a tentar transpô-las para a sua ação docente.

Com base na descrição das categorias, é conveniente iniciarmos essa discussão abordando como o licenciando está sendo incentivado a aprender na licenciatura e qual é a importância desse aluno aprender os conteúdos programáticos de forma efetiva, para depois ter a capacidade de criar estratégias de ensino. Nos relatos apresentados, os alunos mencionam algumas indicações dos professores, no que tange à utilização das tecnologias digitais, mais precisamente alguns *softwares*, para exercitar os conteúdos trabalhados em sala de aula e através deles identificar melhor as possíveis dificuldades desse aluno, para assim poder trabalhar suas dificuldades mais pontualmente.

Lima (2010) salienta que os recursos tecnológicos, quando inseridos no meio escolar, podem auxiliar significativamente para a busca da qualidade do ensino, contribuindo para o surgimento de novas práticas pedagógicas, devendo ser utilizados por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e não apenas pelo professor como única e exclusiva

ferramenta facilitadora da organização do trabalho ou transmissão de conteúdo. Visualiza-se que o computador e a internet passam a fazer parte das atividades escolares como um recurso mediador⁵ do processo de ensino e construção do conhecimento por parte dos alunos e professores, que assumem papéis diversos e totalmente integrados neste processo.

Em outras palavras o autor deixa claro a importância da tecnologia como recurso não apenas para a transmissão de conteúdo, mas também como um elemento potencializador na construção de práticas alternativas de ensino e aprendizagem. Tudo indica que o professor nas Licenciaturas em História e Matemática se utilizou de recursos tecnológicos para ensinar seu conteúdo, e pelos relatos dos alunos os professores não fizeram menção à utilização desse recurso como método de ensino; o licenciando percebeu a utilização do *software* como uma forma de facilitar seu aprendizado e questionou como esse recurso poderia ser utilizado em sala de aula, mas apresentou ter dificuldades em visualizar essa prática do professor na licenciatura, como uma oportunidade de refletir sobre sua ação docente.

As Licenciaturas em História e Matemática possuem disciplinas relacionadas a conteúdos específicos e também disciplinas sobre metodologias de ensino, que abordam teorias da aprendizagem e didáticas que são comuns a todas as licenciaturas. Os alunos relataram que as atividades das disciplinas pedagógicas não foram suficientes para que eles pudessem compreender as metodologias de forma a significá-las para a sua prática docente. Eles mencionaram que não foram apresentadas formas de uso das tecnologias digitais como prática em sala de aula e que os professores colocam em pauta a formação de um aluno autônomo, porém não apresentam os caminhos para o alcance dessa formação autônoma.

Moraes (1997) já chamava a atenção para as demandas da contemporaneidade, as quais requerem uma nova postura do professor, aquele que cria condições para a construção do conhecimento, uma construção partilhada e construída por várias mãos, principalmente pelo próprio educando. O professor não dá mais a aula, mas provoca e media situações para que o conhecimento seja construído através de

⁵ Nesta pesquisa, o conceito de mediação é entendido como um recurso potencializador do processo de ensino e aprendizagem.

problematizações, questionamentos e desafios que instiguem o aluno na busca autônoma do seu próprio conhecimento.

Ainda de acordo com Moraes (1997, p. 144), “a função do educador é criar perturbações, provocar desequilíbrios e, ao mesmo tempo, colocar um certo limite nesse desequilíbrio, propondo situações-problema, desafios a serem vencidos pelos alunos, para que possam construir conhecimento e, portanto, aprender”.

O que visualizamos, relacionando os relatos dos alunos com o que Moraes (1997) menciona, é que o aluno licenciando demonstra uma postura passiva e espera que o professor lhe apresente receitas prontas de como ensinar. Moraes (1997) já afirmava que o professor não dá mais a aula, a sua função é criar condições para que o aluno assuma essa busca autônoma pelo conhecimento.

A grande questão é que essas disciplinas ficaram fragmentadas. Temos as disciplinas que abordam o conteúdo especificamente e as disciplinas de metodologia, frente a isso cabe ao aluno refletir e juntar essas disciplinas de conteúdo com as disciplinas pedagógicas, ou seja, de posse do conhecimento do conteúdo e das estratégias de ensino, relacioná-las para aplicar sua prática em sala de aula.

A análise dos relatos nos oportunizou perceber que a dificuldade dos alunos se concentra em articular os diversos conhecimentos que são desenvolvidos nas diferentes disciplinas e transpor para a sua ação docente. Isso requer uma maturidade intelectual do aluno que, muitas vezes, ele não tem, principalmente no início do curso, quando é ministrada a maioria das disciplinas pedagógicas. Ou mesmo essas disciplinas não foram significadas para este aluno naquele momento, a ponto de ele ter a capacidade de realizar a articulação deste aprendizado com as disciplinas de conteúdo, e assim poder refletir e transpor este conhecimento para a sua prática docente.

Nesse estudo, a concepção de maturidade intelectual está relacionada a aspectos como ter a capacidade de dar sentido aquilo que está sendo vivenciado em sala de aula, de significar as práticas nas diversas disciplinas, de tomar para si essas vivências, refletir essa ação, observar a si mesmo e transpor aquilo que foi significado para a sua ação docente.

A partir dos relatos dos alunos, foi possível questionar: De que forma os conteúdos e as práticas na licenciatura estão sendo significadas pelos alunos, durante a sua formação? E que caminhos podem ser desencadeados durante a licenciatura de forma a fazer emergir no aluno um estado de inteireza do ser, no sentido de estar presente, num estado de consciência que permite o reconhecimento de si mesmo, do outro e do contexto onde está inserido, durante seu aprendizado?

Alguns autores estão destacando a importância da inteireza do ser, para que o aluno signifique as atividades desenvolvidas durante a sua formação, conforme nos apresenta Andrade (2011) em sua tese de doutorado, cujo tema é a formação integral dos educadores, pautada num processo de autoformação. A autora concebe a expressão *inteireza do ser* relacionando-a aos aspectos humanos e existenciais, entendendo inteireza como um processo resultante não apenas de experiências trazidas de fora de si para dentro, de exigências externas e coletivas, mas também de dentro para fora, da essência do próprio sujeito, a partir de seus interesses, necessidades, valores, imaginação, intuição, crenças e saberes vinculando-se a sua própria existencialidade.

Relacionado a esse importante conceito de inteireza do ser, de estar “presente e atuando de forma consciente”, neste capítulo não iremos discutir o conceito de presença e consciência, mas, mediante relatos e diálogo com os autores, consideramos esses aspectos extremamente relevantes para repensar as licenciaturas e quem sabe ampliar os currículos. E a questão que emerge é: Como podemos trazer esse conceito, esses aspectos para qualificar o currículo das licenciaturas?

Essas questões nos fazem refletir não apenas durante a formação, mas também no espaço educativo ou em qualquer ação que façamos em nossa vida, as quais requerem consciência, presença e atenção. No caso do professor, é ainda mais importante para que se estabeleça uma conexão e uma sintonia com seu aluno. Isso requer autoconhecimento e auto-observação de si, da sua prática e do seu entorno.

De acordo com os relatos, o que dificulta para o aluno, esse olhar para si, estar consciente e presente é a grande dependência do professor, da universidade e do sistema. Nesse momento, o aluno vai aprender, no seu dia a

dia, e ainda poderá dizer que a Universidade não deu conta de apresentar a ele tudo o que precisava saber para ser um bom professor; na verdade, a Universidade deu a ele os elementos necessários para que esta busca fosse feita, porém o aluno não significou e não ocupou o seu papel de aluno ativo e autônomo, com a capacidade de tomar para si o que aprendeu, articular seus conhecimentos e recriar sua prática em sala de aula.

Kenski (2011, p. 21) afirma que a evolução tecnológica “não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social”.

Enquanto a tecnologia vai fazendo parte do espaço escolar, ela também se coloca frente à cultura tradicional e vai transformando o comportamento dos indivíduos. Frente ao exposto, as tecnologias digitais em sala de aula atuam como um elemento potencializador na construção do conhecimento tanto para os alunos quanto para os professores, que integrados passam a exercer outros papéis, o aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem e o professor como mediador do ensino e não mais como o detentor do saber.

Os alunos das Licenciaturas em História e Matemática relataram que o discurso por parte dos professores faz referência a essas questões da autonomia, da mediação e da busca ativa pelo conhecimento, mas eles também apresentaram, durante a sua prática em sala de aula, uma dificuldade em relação ao desapego das formas tradicionais de ensino.

Em relação ao apego, à cultura e às formas tradicionais de ensino, Freire (2011) afirmava que o professor deve saber que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser [...], mas também precisa ser constantemente testemunhado e vivido. (2011, p. 47).

O papel do professor, nesse caso, tem o objetivo de criar possibilidades de ensino e aprendizagem. O professor não dá aula, ele cria possibilidades para o aluno aprender e, nesse contexto é fundamental que os alunos sejam

orientados e motivados a utilizarem as facilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais, para construir e aprimorar seus conhecimentos, aproveitando principalmente a facilidade do acesso às informações.

Lévy (1999) menciona que devemos criar novos modelos de espaço de conhecimentos, pois mediante a gama de possibilidades de interação, de comunicação e de acesso às informações, não há mais espaço para o planejado, nem o definido com antecedência, tampouco a conteúdos canalizados em currículos e programas válidos para todos, no lugar do tradicional, do linear surgem espaços de conhecimento emergentes, abertos, em movimento, em constante reorganização, de acordo com os objetivos, com o contexto, com os comportamentos, as habilidades e as atitudes que são singulares e evolutivas em cada ser.

A luz desse enfoque, pressupõe-se que o currículo é algo que deve estar em constante negociação entre os alunos, os professores, a escola e a comunidade, pois o currículo emerge da ação do sujeito com as relações que estabelece e do contexto onde está inserido. É um currículo em ação, em movimento, que de acordo com Freire (2011) é flexível, aberto ao imprevisto, ao inesperado, ao criativo e ao novo.

Quando o aluno C relata que “existem professores acomodados, o diferente é visto como estranho e vice-versa”. Esse termo “acomodado”, utilizado na fala do aluno C, também se refere a algumas outras dificuldades advindas do sistema, como o cumprimento do currículo, os curtos períodos de aula, o qual não possui o conceito de movimento, de currículo aberto defendido por Freire.

O sistema educacional contemporâneo visualiza o professor como um grande agente de transformação, não mais como o detentor do saber, mas como mediador do ensino e da aprendizagem, aberto ao novo, às incertezas e ao indeterminado.

É uma nova postura que o professor desenvolve e aprende a conviver com ela, promovendo a comunicação, a manutenção do diálogo, o desencadear da reflexão através da proposição de desafios, situações-problema e conexões entre o já conhecido e o que se pretende conhecer, entre o conhecimento existente e os novos conceitos, garantindo assim o movimento das ações, as quais planeja e replaneja com base no inesperado.

Os alunos, em seus relatos, demonstram ter a visão da importância da utilização das tecnologias digitais, tanto é que relataram suas experiências e tentativas de utilização desses recursos em sala de aula e o que puderam observar em relação ao uso por outros professores da escola. Eles relatam que, em detrimento das exigências da legislação, de cumprimento de carga horária, de cronograma, de currículo, a deficiente infraestrutura das escolas e o medo de os alunos danificarem os equipamentos fizeram com que o professor deixasse de planejar uma aula diferente.

Outra dificuldade identificada pelos alunos, durante a sua formação, faz referência à deficiente qualificação dos professores para o uso das tecnologias, eles mencionam que as tecnologias não eram utilizadas em sala de aula por falta de qualificação, de conhecimento e de habilidade dos professores. Para ilustrar isso, o aluno **B** relata: “Muitas vezes essas ferramentas são apresentadas para nós, mas nem o professor sabe ou tem o domínio de como funciona a ferramenta, por isso da dificuldade de nos ensinar”.

É possível observar que a maioria dos professores da Universidade ainda estão aprendendo a utilizar as tecnologias, assim como os ambientes virtuais de aprendizagem e, quando o professor da licenciatura se utiliza desses recursos para interagir com o aluno, acaba despertando nele o interesse pela ferramenta, o que também vai constituindo-o professor.

Tardif enfatiza:

[...] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (2013, p. 22-23).

O que o autor nos traz é que a formação dos professores na universidade deve ser repensada. Ao longo deste trabalho, já mencionamos as dificuldades encontradas pelos alunos universitários, no que tange à fragmentação das disciplinas e o quanto estas disciplinas ainda estão

distantes da realidade da sala de aula. O que Tardif propõe aqui é a aproximação do conhecimento produzido pelas universidades com os saberes que os professores desenvolvem ao longo da sua prática docente.

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas que inclui, entre outros, um razoável conhecimento do uso do computador, das redes e dos demais suportes midiáticos (rádio, televisão, vídeo, por exemplo) em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. (KENSKI, 2011, p.106).

Perrenoud afirma:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (2000, p. 128).

Em relação às ideias de Perrenoud (2000) e Kenski (2011), observa-se, pelos achados deste estudo, que houve indicação dos professores para o uso das ferramentas nas Licenciaturas em História e Matemática, estes professores tinham o conhecimento do quanto a ferramenta poderia ser benéfica ao aprendizado do aluno; porém, o professor não sabia operacionalizá-la para mostrar sua utilização ao aluno. Cabendo a este aluno ir em busca desse aprendizado e, muitas vezes, até auxiliar o professor nesse entendimento.

Kenski (2011) enfatiza que, para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Para tanto, os professores envolvidos nesse processo deverão estar efetivamente capacitados para atuarem de maneira crítica e reflexiva frente a estas tecnologias, integrando-as com suas propostas educativas, visando não só ao ensino, mas principalmente à aprendizagem de seus alunos, considerando que a incorporação das tecnologias digitais pressupõe estar presente tanto no plano de ensino quanto no projeto político-pedagógico da escola, já que estas favorecem a consolidação de novas formas de educar.

A partir da análise dos dados, podemos inferir que, lentamente, a tecnologia está sendo incorporada às práticas pedagógicas tanto na

universidade quanto na escola; porém, ainda requer um esforço mútuo dos alunos, dos professores e do sistema em aceitar essa mudança como uma forma de desenvolvimento da cooperação, da autonomia, da criatividade e da construção de significados. Frente a isso, as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem podem ser redimensionadas, fazendo emergir um novo perfil de professor, um novo perfil de aluno e uma educação nova, inacabada, em constante movimento e aberta ao inesperado, com enfoque no desenvolvimento integral do sujeito, a partir da apropriação das tecnologias digitais, da convivência com seus pares e da interação com o meio em que vive.

Na perspectiva de Nevado *et al.* (2015), é necessário haver mudança de paradigma na formação docente, para que passe a ser incorporada a tecnologia, buscando transformar a prática de modo significativo, em que o uso da mesma possibilite a preparação do próprio professor, a fim de viver a experiência de mudança na educação que ele irá proporcionar aos seus alunos.

Cabe destacar que o enfoque desta pesquisa foi apresentar, através da análise dos dados no grupo focal, a realidade do licenciando em História e Matemática, no que tange à utilização das tecnologias digitais articuladas à formação docente. Conclui-se, no final desta discussão, que ao longo da sua formação houve indicações e manifestações dos professores em relação à utilização das tecnologias digitais, inicialmente como uma estratégia para o licenciando aprender o conteúdo, cabendo-lhe tomar para si o que aprendeu e recriar a sua prática.

Considerações finais

Nas últimas décadas, vivenciamos mudanças muito significativas em todas as esferas da nossa existência: na família, no trabalho, na saúde, na educação, na cultura, nas relações e, principalmente, na forma de comunicação. Todas essas mudanças foram impulsionadas pela veloz evolução das tecnologias digitais, tecnologias estas que estão a cada dia menores, mais rápidas e leves, tudo isso pensado para garantir a

portabilidade e o acesso à informação em qualquer tempo e em qualquer lugar.

Todas as áreas do conhecimento na atualidade estão pautadas por tecnologias; mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos estão causando significativas mudanças a nossa cultura; dessa forma, é possível inferir que novas relações e novos comportamentos estão sendo construídos, através das variadas tecnologias digitais, que hoje oportunizam a convergência de dados, sons, imagens e textos em um mesmo espaço, também chamado de ciberespaço.⁶

Essa cultura que também podemos denominar cibercultura⁷ está intimamente ligada à interatividade, interconectividade e inter-relação entre as pessoas, nos mais diferentes espaços virtuais. Assim, visualizamos a grande importância das tecnologias digitais estarem articuladas às práticas docentes, como uma ferramenta potencializadora do ensino e da aprendizagem, uma vez que as tecnologias já fazem parte do cotidiano dos alunos.

Mediante isso, questionamos neste estudo de que forma as tecnologias digitais estariam sendo articuladas às práticas docentes na formação dos alunos dos cursos de Licenciatura em História e Matemática de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul. E de acordo com os resultados obtidos através da análise do *corpus*, tudo indica que as tecnologias digitais estão sendo articuladas à formação docente nos cursos de Licenciatura em História e Matemática.

Através dos relatos, os professores fazem inferências ao uso das tecnologias digitais na sala de aula, para que os alunos aprendam o conteúdo. Além disso, apresentam ainda indicações de onde os alunos podem encontrar e explorar essas ferramentas, em busca do conhecimento, inicialmente para

⁶ O Ciberespaço trata-se de um espaço que não existe fisicamente, mas virtualmente. Pode-se afirmar que o ciberespaço diz respeito a uma forma de virtualização informacional em rede. Por meio da tecnologia, os homens, mediados pelos computadores, passam a criar conexões e relacionamentos capazes de fundar um espaço de sociabilidade virtual. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/ciberespa%C3%A7o/>. Acesso em: 20 jan. 2019

⁷ A cibercultura é a relação entre as tecnologias de comunicação, informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informatização/telecomunicação na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea (LEMOS, 2002). Disponível: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cibercultura/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

que aprendam o conteúdo da disciplina, não impedindo este aluno de realizar uma análise e uma reflexão sobre essas práticas, de forma a tentar transpô-las para a sua ação docente.

Através dos seus relatos, os alunos colocam que o professor utilizou poucas vezes a tecnologia, sinalizando que ele fazia apenas indicações, apresentava dificuldades para manipular ou instruir o aluno para o uso adequado do recurso e praticamente todas as vezes que utilizou em sala de aula foi com o intuito de o aluno aprender o conteúdo. Os participantes da pesquisa ainda fizeram referência às disciplinas pedagógicas que não apresentaram as tecnologias como uma ferramenta potencializadora do ensino e da aprendizagem. Mediante esses pontos, é possível dizer que esse aluno não estava preparado intelectualmente ou não estava consciente de forma a ter a capacidade de articular esses conhecimentos, refletir a ação dos professores e recriar sua própria prática.

O que a análise revela é que a universidade, em diferentes momentos, nas diversas disciplinas, apresentou informações ao aluno, mas essas informações não foram significadas de forma que ele pudesse articulá-las. Relacionado a isso, visualizamos também que muitas dinâmicas, na universidade, carecem ser repensadas, reorganizadas e redimensionadas, pois, por um lado, há um aluno com dificuldades em articular as disciplinas e, por outro, temos a universidade com disciplinas fragmentadas, com carga horária, cronogramas e currículo engessados.

[...] o currículo é algo que está sempre em processo de negociação e renegociação entre alunos, professores, realidades e instâncias administrativas. Ele emerge da ação do sujeito com os outros e com o meio ambiente. É datado, situado no tempo e no espaço. É um currículo em ação, de acordo com Freire, flexível, aberto ao imprevisto, ao inesperado, ao criativo e ao novo. É algo que sempre está em processo mediante um diálogo transformador, enriquecido por processos reflexivos. [...] É um currículo que emerge da ação e da interação dos participantes com a realidade. (MORAES, 1997, p. 100).

Essas circunstâncias levam-nos a refletir e a questionar como o Ensino Superior está organizado. Quais são os caminhos que podem nos levar a repensar e redimensionar essa forma de organização das licenciaturas no

Ensino Superior? Que elementos devemos olhar para justificar a reorganização das disciplinas, do currículo e da forma de ensino?

São muitos os questionamentos que nos impulsionam a ir em busca de estudos e pesquisas mais recentes que aprofundem o nosso conhecimento no tema e que nos proporcionem refletir sobre possíveis alternativas, para repensar esse processo de ensino e aprendizagem. Ficou evidenciado neste estudo que os licenciandos encontram-se muito condicionados a seguir o currículo das licenciaturas; por isso, a importância de colocar esses licenciandos em contato com resultados de pesquisas recentes, pois estas apresentam uma nova realidade, alternativas de mudança e outras tendências importantes, para que venham a refletir a sua ação docente. E que eles tenham a oportunidade ou sejam incentivados a buscar contato com pesquisas de mestrado e doutorado; que eles possam incluir nos seus estudos textos de vários eventos, para que tenham a visão dos novos paradigmas que estão emergindo, principalmente envolvendo as tecnologias digitais; é deveras importante para este professor em formação desenvolver um perfil de pesquisador. O aluno deve se conscientizar de que a busca pelo conhecimento depende muito mais dele do que da universidade, pois esta possui o papel de norteadora e não podemos considerá-la um fim em si mesmo.

O enfoque dessa pesquisa foi apresentar a realidade, como os professores das Licenciaturas em História e Matemática estão articulando as tecnologias digitais à sua prática docente. O que podemos visualizar no geral é que os professores das universidades também estão em processo de adaptação ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, assim como a utilização do ambiente virtual de aprendizagem como potencial ferramenta de interação com o aluno.

Assim, cabe questionar: Qual é o papel do professor e do aluno frente às novas demandas sociais? O professor não dá mais aula e o aluno não é mais um receptor passivo de conteúdo; ao contrário, o aluno passa a ser o sujeito ativo na busca da sua aprendizagem, e o professor tem o grande papel de impulsionar a busca por conhecimento, de instigar, de perturbar, de desafiar, de questionar, de criar estratégias e um ambiente em que o aluno exercite a arte de saber pensar e vá em busca das respostas. Ao concluir a análise do

corpus e revisar os relatos dos alunos, ficou claro que estes ainda têm uma visão retrógrada de que o professor deve dar a aula e apresentar a eles todas as respostas prontas e acabadas.

Essa concepção do licenciando, em relação ao professor e à educação, requer um cuidado e uma atenção especial do sistema educativo, a fim de que se possa restabelecer a sintonia entre alunos e professores. Isso exige, por sua vez, um movimento de autoconhecimento, auto-observação, autorreflexão e um nível de consciência e de presença, os quais unidos convergem para um estado de inteireza do ser.

Moraes já fazia referência ao estado de inteireza do ser, vejamos:

Ao falar da inteireza do ser na criação do conhecimento, lembramos que uma construção mais completa e complexa do conhecimento necessita da cooperação dos dois hemisférios cerebrais, unidos pelo corpo caloso, morfológicamente gêmeos e que durante muito tempo pareceram idênticos, funcional e organizacionalmente, segundo Morin (1987). Hoje sabemos que não é assim e que cada um tem sua própria singularidade, embora sejam complementares. Entre outras funções, cabem ao hemisfério esquerdo a análise, a lógica, e a compreensão do tempo sequencial, e ao hemisfério direito cabem a apreensão das formas globais, a emoção, a intuição, a orientação espacial e as aptidões musicais. No hemisfério esquerdo, estão localizados os pensamentos analíticos, abstratos, a racionalidade, o cálculo, a sequencialidade, e, no direito, estão o pensamento intuitivo, a compreensão, a arte, a síntese, a percepção da globalidade.

Lamentavelmente, os sistemas educacionais preparam as gerações para o uso predominante do hemisfério esquerdo. [...] Ambos os hemisférios são indispensáveis para uma visão mais abrangente do mundo, para uma maior compreensão do contexto e da sua totalidade. [...] É preciso que a educação colabore estimulando a abertura dos espíritos para conceber uma dialética mais equilibrada entre os hemisférios, para que estes se associem ou mesmo se oponham um ao outro, mas não se inibam mutuamente. (1997, p. 103).

Mediante o exposto, é válido refletirmos como a universidade está visualizando esta concepção de ensino e aprendizagem, com base na consciência, na presença e na inteireza do ser. Será que se a universidade estivesse integrada com a proposta de desenvolvimento da inteireza do ser, a capacidade do aluno refletir o seu aprendizado não seria mais eficaz? Muitos são os questionamentos frente a uma concepção tão importante para a busca do conhecimento, porém o sistema educativo ainda não identificou a

relevância do tema para o desenvolvimento do processo de autoformação do aluno.

Estamos vivendo um novo momento, quando deve haver a quebra de paradigmas,⁸ a fuga do tradicional e, para que o professor e o aluno assumam seus verdadeiros papéis, a aceitação do novo e o desapego ao tradicional se fazem necessários, o conhecimento que antes se dava de forma fragmentada em blocos rígidos, passa para a realização do conhecimento em rede.

Capra (1994) informa-nos de que o enfoque do conhecimento como rede surgiu baseado na teoria de *Bootstrap*, de Geoffrey Chew, desenvolvida há mais de 30 anos. Segundo essa teoria, a natureza não pode ser reduzida a entidades fundamentais como blocos de construção básicos, mas tem de ser entendida inteiramente pela autoconsciência. E que as coisas existem em razão de suas relações mutuamente consistentes, e toda a física deve resultar, unicamente, da exigência de que seus componentes sejam consistentes entre si e consigo mesmos (MORAES, 1997, p.76).

Essa teoria faz referência a uma teia dinâmica, em que tudo está interconectado; não existe hierarquia, conhecimento mais ou menos importante, todo conhecimento é parte de outro conhecimento, tornando fundamentais todas as partes dessa teia.

Outro conceito importante, que vem ao encontro aos novos papéis de professores e alunos, é a auto-organização. Morin (1996), citando Von Foerster, afirma que a auto-organização significa autonomia, mas um sistema auto-organizador deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia e, nessa operação, consome energia, o que faz com que interaja com seu meio para extrair energia do exterior e transformá-la, buscando se auto-organizar. (MORAES, 1997, p. 78).

Para que haja auto-organização, é preciso que haja perturbações, desafios, problemas e turbulências que estimulem uma reação do organismo em relação ao seu meio ambiente, “onde os efeitos e os produtos são necessários para sua própria causa e sua produção, que produz uma organização em forma de anel”. (MORIN, 1996, p. 47).

⁸ Paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. (MORAES, 1997, p. 31).

Poderíamos ampliar e aprofundar ainda mais este estudo, através das idas e vindas entre o *corpus* e o referencial teórico; no entanto, ainda o faremos em estudos futuros. Além disso, reconhecemos a importância de seguirmos nos aprimorando, tendo em vista que evoluímos muito como pesquisadoras no desenvolvimento desta pesquisa. Em trabalhos futuros, além de seguir aprofundando a temática aqui apresentada, identificamos a importância de analisar a organização dos currículos das licenciaturas e como a universidade planeja repensá-los, frente aos novos paradigmas da educação e das tecnologias digitais.

Estando ciente de que esta pesquisa pode ser ampliada e, por isso não finaliza aqui, os resultados encontrados nos oportunizaram responder à pergunta de pesquisa de forma fundamentada e ainda nos trouxe outras reflexões pertinentes, tão essenciais nesses novos tempos, como o papel do aluno e do professor, nos remete a um sentimento de satisfação e de realização. Ao olhar para trás e analisar toda a trajetória desta pesquisa, é muito gratificante identificar a evolução desta aluna que vos fala, como pesquisadora.

Referências

ANDRADE, Isabel Cristina Feijó. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na automação de educadores**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

BUENO, Natalia de Lima. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. 1999. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da Informação**. São Paulo: Papirus, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Andrelane de Oliveira. **A formação de professores no contexto das novas tecnologias**: uma análise sobre a capacitação de formadores do Programa “Um Computador por Aluno – UCA”. Teresina, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

NEVADO, Rosane; FAGUNDES, Lea da Cruz *et al.* **Um recorte no estado da arte**: o que está sendo produzido? O que está faltando segundo nosso subparadigma? Disponível em: http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/art/estado_arte_lec1.pdf. Acesso em: 10 set. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Docência e suas relações com as tecnologias digitais no contexto das inovações pedagógicas¹

Raquel Mignoni de Oliveira
Andréia Morés

Considerações iniciais

A docência, no contexto atual educacional, tem sido uma prática desafiadora diante de tantas discussões e abordagens provenientes de avanços tecnológicos que transcendem o espaço social e de inovações pedagógicas, que contemplem o aluno deste século. Nesta sociedade em que novas exigências são impostas ao ser humano, frente às transformações sociais, educacionais e tecnológicas, é essencial pensar sobre o fazer docente.

Assim sendo, esta pesquisa se propõe a investigar a formação de professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental e suas contribuições para o uso das tecnologias, nas práticas educativas. Entende-se que a formação é o processo que sustenta a prática docente e é constituída a partir de vários movimentos, como graduação, cursos, simpósios, bem como o olhar para sua própria prática ou na troca de experiência entre pares na escola. Essas atividades que constituem o sujeito docente, diante da inserção das tecnologias no contexto escolar, provocam um deslocamento em relação ao papel do professor e do aluno, situando-os e integrando-os como indivíduos ativos nos processos de ensinar e aprender.

Ao pensar a partir desse contexto, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de reflexão crítica em relação à formação, docente diante de um cenário tecnológico e inovador, a fim de verificar como esta pode contribuir para práticas educativas voltadas às tecnologias digitais, no âmbito escolar.

Considera-se que a formação docente, conforme fomenta Freire (1996), seja permanente, autônoma, participativa, crítica e criativa. Da mesma forma,

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Docência nos anos finais do Ensino Fundamental e suas relações com as tecnologias digitais no contexto das inovações pedagógicas*, 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.

Nóvoa (1995) complementa dizendo que a formação deve ser uma possível alternativa para refletir e minimizar as tensões que se perpetuam deste desenvolvimento inicial desses profissionais. Assim sendo, ainda segundo este autor, precisa-se olhar para a formação docente e as práticas educativas, para que as inovações pedagógicas e as tecnologias digitais se reverberem nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, coloca-se em discussão como esse *corpus* reverbera nas práticas educativas na escola, evidenciando a movimentação docente emergente do contexto atual da educação. Além disso, busca-se compreender seus aspectos culturais, curriculares, voltando-se à realidade prática que a compõe e que se faz fundamental, pois, transitar por esses caminhos, os quais serão parte da trajetória como docente, é entender a escola como espaço de construção educacional e social. Desse modo, destaca-se a importância da articulação entre os conceitos de formação de professores, tecnologias digitais e inovação. A fim de que se possa ampliar os olhares, busca-se apresentar alguns aspectos relevantes, no que concerne à formação docente.

Docência e formação: redimensionamento de práticas educativas

Inicialmente, apresentam-se os conceitos de docência e formação docente, com o objetivo de responder às perguntas: O que é docência? O que é formação docente? E poder discutir com mais afinco sobre a importância desses processos nas práticas educativas e relacioná-los ao uso das tecnologias digitais.

Antes de iniciar qualquer discussão, busca-se esclarecer o que se entende por docência. Para Imbernón (2011), a docência é sustentada pelo processo de profissionalização, que alcança uma dimensão social e não apenas individual. Na visão de Pimenta (1999), é a condição de trabalho do professor a qual advém, também, de sua formação e da relação que se estabelece entre o professor, e o aluno. Além disso, a identidade docente, que também faz parte dos saberes da docência, contribui para o exercício da docência. Desse modo, percebe-se que a docência se configura na profundidade, na longevidade e na relação com o outro (professor-aluno), por isso deve ser intrínseca à formação docente.

Entretanto, a formação docente torna-se mais que essencial neste contexto da docência; por isso é importante destacar o que isso significa. Segundo Imbernón (2011), a formação docente é um processo que necessita desenvolver a capacidade de reflexão em grupo, não somente como treinamento para atuar em saberes técnicos, mas aprendendo a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea. A partir disso, observa-se que a formação docente está ligada aos pares, isto é, aprender a dialogar com o outro também é pensar a prática e trocar saberes.

Esse conceito de formação docente se relaciona com o conceito de aprendizagem permanente advindo de Nóvoa (1995), que considera os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da sala de aula. No entanto, hoje, o maior desafio da formação docente é fazer com que o professor continue aprendendo ao longo de sua carreira e se dê conta do inacabamento (FREIRE, 1996) de sua prática, tornando isso uma forma de aperfeiçoamento.

Para que a docência possa cumprir o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem por meio da mediação e do diálogo com as diversas culturas e tecnologias, é importante ressaltar a importância da formação docente. Além disso, pode-se considerar que, ao estar engajado em um processo, os docentes têm a possibilidade de construir sua identidade à medida que também se desenvolvem profissionalmente.

As formações docentes, iniciais ou continuadas, usualmente, compõem o estado de desenvolvimento profissional docente e este é um processo contínuo de construção e ressignificação, pois primeiro se aprende para, posteriormente, haver o redimensionamento da prática. Elas não implicam só o conhecimento do professor em determinada área, mas é o conjunto de saberes necessários para contribuir no desenvolvimento discente.

No entanto, ao deparar-se com um cenário ubíquo,² como ficam a escola, os docentes e os alunos? Que modelos de formação docente são necessários para compreender esse contexto? Para que e/ou para quem se está preparando os alunos?

² Para Santaella, a ubiquidade está ligada ao surgimento da computação ubíqua. Essa implica o fato de ser móvel e invisível ao mesmo tempo. Desse modo, pode-se concluir que um cenário ubíquo é um cenário onipresente.

Novas mudanças, como a inserção das tecnologias digitais no âmbito escolar e o aluno como protagonista da própria aprendizagem, vêm ocorrendo no contexto da ubiquidade, por isso Valletta e Giraffa (2018) vão dizer que é importante oferecer aos professores cursos de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional docente. Nas palavras delas:

Constata-se, assim, que o desenvolvimento profissional do professor está diretamente vinculado à formação continuada na escola e vai além da sua formação inicial que, no contexto atual, deve-se integrar as TD em suas práticas pedagógicas de forma que seja articulada com a teoria – procurando identificar, analisar e refletir acerca das exigências impostas pela sociedade contemporânea. (p. 35).

As autoras apontam as formações como uma forma de se questionar quanto ao papel da educação formal neste contexto da cibercultura. Realmente, é difícil pensar no ensino em um contexto ubíquo, tecnológico, com modelos educacionais tão rígidos. O que está sendo dito não é que o ensino formal não seja efetivo, mas está apenas sendo questionado se é suficiente para contemplar um ensino em que o aluno seja capaz de participar desta sociedade fortemente imbricada pelas tecnologias digitais.

Por outro lado, ao refletir sobre as formações docentes, Imbernón (2009, p. 34) afirma que “há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos”. Nesse sentido, entende-se que as formações docentes ainda tendem a uma visão tradicional de ensino, ou seja, deve-se aprender o conteúdo para, futuramente, quando o aluno sair da escola e iniciar a vida acadêmica ou profissional, é nesses espaços que colocará em prática todo o conhecimento que acumulou durante anos.

Além disso, as formações docentes, por vezes, não se apropriam do contexto ubíquo emergente e acabam por estimular o uso das tecnologias como transposição didática, não como mobilizadora de saberes. Nessa perspectiva, a preocupação quanto a formações docentes, como cursos, palestras e congressos, é que, muitas vezes, não conseguem mudanças efetivas nas práticas educativas dos profissionais em formação. Soares e Valentini (2013) corroboram:

Sabemos que esse processo de ressignificar os pressupostos e de mudar na ação, de forma efetiva, é complexo, no sentido de que envolve várias dimensões que se interconectam numa rede de variáveis, que precisam ser consideradas ao pensar em programas e processos de capacitação. Esses, por sua vez, diante dessa complexidade, precisam ser contínuos e acontecerem na ação, ou seja, integrados ao fazer do professor. (2013, p. 83).

As autoras enfatizam a capacitação como uma reflexão diária da prática docente, ou seja, repensar o fazer, a fim de redimensionar o olhar e ajustar as lentes para o novo cenário educacional digital que se apresenta no século XXI. Não somente esperar ou se agarrar em momentos formativos que, por vezes, conforme Demo (2009), são mais complexos e menos efetivos e que acontecem uma ou duas vezes no ano.

Sendo assim, fica uma provocação para se pensar nesse processo evolutivo: Como a formação, ou que tipo de formação pode contribuir para práticas educativas que contemplem as tecnologias digitais em um contexto escolar ubíquo?

Autoras já citadas, como Valletta e Giraffa (2018), colocam em pauta as formações docentes como sendo essenciais para essa discussão; já no viés de Demo (2009), é só mais uma forma de “transmissão de conhecimento”, não contemplando pontos essenciais para o professor, como discutir sobre as gerações, tecnologias em sala de aula e novas formas do conhecer e fazer docente. Considerando este pensamento, defende-se que a formação é essencial e compreende o querer e o entendimento docente, no que se refere à apropriação do conhecimento.

Entretanto, este movimento formativo pode ser construído pela autorreflexão, pois primeiro o docente tem que querer se apropriar para se desenvolver com autonomia, buscando o próprio conhecimento a partir de seu inacabamento, não dependendo apenas de formações como palestras, *workshops*, cursos, para que haja o redimensionamento da prática. Demo (2009) já compartilhava a ideia de que o professor tem que ser autônomo quanto à sua formação.

Nesse viés, a formação docente torna-se mais autônoma e o docente consegue enxergar sua prática e o aluno para além do conteúdo,

estabelecendo relações entre eles e com o mundo. Dessa forma, não fica preso a uma única maneira de aprender, mas vai ao encontro do que precisa para crescer quanto profissional e pessoa.

Evidencia-se, a partir disso, mais uma vez, o importante papel da formação docente para uma prática que seja capaz de integrar a cultura, as tecnologias digitais no contexto educacional, a fim de estimular o aprendizado do aluno. Nesse sentido, defende-se uma formação mais autônoma, pois, a partir dela, emergem as necessidades docentes para contribuir ainda mais com o crescimento do aluno e dele próprio.

A prática educativa docente, principalmente a dos recém-formados, inspira-se em ações advindas da formação universitária, uma vez que assemelham suas práticas às aquelas recebidas ao longo da trajetória de formação, como constituinte de saberes. Isso mostra a importância das formações docentes como meio de realçar a necessidade de reflexão, pois não se pode apenas reproduzir modelos, tem-se que pensar nas práticas mais viáveis para cada aluno, buscando o ensino e a aprendizagem por meio de estratégias que os envolvam. Pimenta (1999, p. 26) corrobora: “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”. O melhor instrumento para uma educação com qualidade é a autorreflexão, é confrontar os saberes e as experiências.

Por vezes, a falta de preparo e de experiência de um profissional pode ocasionar defasagem no ensino. Segundo Nóvoa (1995), o início da prática docente é marcado pela insegurança, que pode abarcar o ensino tradicional, esquecendo propostas mais inovadoras, porque precisa dar respostas para situações complexas vivenciadas. Considerando esse aspecto colocado pelo autor, a preparação universitária é mais do que o início para a docência acontecer, é uma forma pela qual pode acontecer o sucesso ou a defasagem nas aprendizagens; nesse sentido, a preparação para assumir tal posição é, sem dúvida, importantíssima. Embora saber-se que ser docente é modificar-se a cada aula, é correr riscos e assumir-se, diante de uma missão, os acertos e os erros fazem parte da construção da sua identidade.

Entretanto, a formação docente é desafiadora e deve ser potencializada sempre, uma vez que é o principal recurso para que haja redimensionamento na prática educativa. Consoante, Souza *et al.* (2016, p. 23), “partindo do pressuposto que a formação do docente deve levá-lo a uma prática social crítica, a formação centralizada numa prática social na ação-reflexão-ação é o que alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador”, ou seja, este pensar na prática atual gera novas práticas repensadas, a partir das anteriores.

Esse modelo de formação docente torna-se indispensável, uma vez que pode redimensionar a prática educativa a partir do olhar crítico sobre a própria prática. Entretanto, para que haja uma mudança significativa, primeiramente, faz-se necessária uma revisão da visão epistemológica docente, porque não há como mudar as práticas educativas, se não forem revistas as concepções, isto é, a essência docente.

Ao considerar esse olhar crítico em relação ao modelo de formação docente, como este redimensiona a prática educativa? A partir do momento em que o professor olha para sua prática, reflete sobre ela, distancia-se dela e busca conversar com seus pares. O redimensionamento acontece ao exercer autonomia de si, estudando mais, não ficando refém de cursos de formação, esperando alguém dizer o que e como tem que ser feito. Não que os cursos, por vezes, não agreguem, mas na sua maioria não subsidiam o professor na prática diária, pois normalmente retomam questões muito gerais.

A contínua busca por aperfeiçoamento, no entanto, pode compreender mais do que uma atualização de conhecimentos, mas um espaço para criar oportunidade de debate e reflexão. É nesses momentos que, como aborda Freire (1987), o docente se dá conta do seu inacabamento, pois deixa de ensinar para aprender. Uma reflexão importante frente a esse desafio de formação é o fazer docente.

Com base nessas reflexões, busca-se retomar a importância de o docente utilizar este momento de formação para renovar-se como educador, sanar suas dúvidas e compartilhar suas angústias. Fazer desse momento uma avaliação do que já passou e de como quer que continue. Quando se avança como docente, transforma-se a educação.

Tecnologias no espaço escolar reverberam inovações

Ao longo das discussões traçadas neste capítulo, observou-se a importância da presença da tecnologia na vida do aluno e de uma formação profissional que utilize novas metodologias capazes de envolvê-lo quanto às suas características de interatividade, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais instigante.

Assim sendo, o modelo educacional que se apresenta em muitas escolas, hoje, nem sempre é condizente com o desejo de aprendizagens discente. A aula expositiva, o docente sendo o centro do processo de ensino e de aprendizagem, o aluno como ouvinte, mergulhado no silêncio de uma metodologia tradicional. Com a mudança latente, em que o universo tecnológico vem tomando proporções absurdas no meio social, há uma compreensão de que a escola precisa também fazer parte desta transformação e buscar meios de inserir as tecnologias digitais em seu plano de ensino, a fim de conseguir estabelecer um diálogo mais próximo com seus alunos.

Muitas escolas já têm se movimentado nesse sentido, buscando compreender quais ferramentas tecnológico-digitais podem auxiliar nas práticas educativas. No entanto, a inserção das tecnologias digitais, como uma ferramenta pedagógica, vai além de saber usá-las, está relacionada à prática docente, em que o docente vai precisar se despir da detenção do conhecimento e investir em aprendizagens colaborativas, cooperativas, tornando-as mobilizadores de conhecimento, para que o aluno possa construir seu conhecimento sozinho e com seus pares. Segundo Lévy (1999), o professor que busca os ambientes virtuais, como parte da metodologia, tem de estar capacitado para lidar com as aprendizagens permanentes, para ser o orientador dos alunos em um espaço de saber contínuo, de aprendizagens cooperativas e colaborativas; capaz de conduzir o próprio conhecimento e conduzi-lo ao aluno.

O aluno, nessa perspectiva de contribuir para própria aprendizagem, também tem um papel fundamental, pois, à medida que o docente lança um questionamento e o direciona a ele, este tem que ser capaz de ir em busca da resposta. Desse modo, o estudante se assume como protagonista do próprio

conhecimento, não esperando só pelo professor, mas torna-se ativo diante da construção do conhecimento.

Na contemporaneidade, segundo o entendimento de Demo (2009), a linguagem das tecnologias no âmbito educacional é um desafio para se pensar em práticas educacionais que instiguem os alunos, a partir da reflexão docente e da atitude discente. Os alunos, envolvidos nesta “aula digital”, entendida nesta pesquisa como uma aula que faz uso das tecnologias digitais para ensinar e aprender, precisam estar cientes do seu papel investigativo, precisam usar suas competências e habilidades para traçar um diálogo claro com seus pares e estender seu aprendizado para além da escola. O objetivo é a interação com o professor e não serem telespectadores de um saber já elaborado. O professor, enquanto facilitador da aprendizagem, pode encontrar nas tecnologias um estímulo para aulas mais criativas, vinculando novos espaços e tempos da aprendizagem, sempre olhando e respeitando o aluno na sua individualidade.

Por meio dessa proximidade entre professor e aluno e aluno com aluno, percebe-se que o respeito mútuo é fortalecido. Um auxilia o outro, tornando a aprendizagem mais significativa, sendo ambos importantes para realizar o processo de construção dos saberes. Nem todos têm as mesmas habilidades; nesse sentido, o espírito de colaboração e cooperação contribuem para que haja uma troca e se chegue ao objetivo: o conhecimento adquirido.

Acredita-se que, quando a aprendizagem acontece por meio do trabalho em equipe, ela signifique mais para os aprendizes, pois eles estabelecem relações para a vida e conseguem significar com mais naturalidade os aprendizados já consolidados. Desse modo, o docente tem um papel primordial em inserir o aluno nesse espaço de criação, diálogo, interação e conhecimento, pois é ele quem desenha o caminho a ser percorrido pelos discentes.

No decorrer deste capítulo, buscou-se relacionar os conceitos de docência, formação docente e tecnologias digitais, bem como aprofundar cada um, tendo como base o campo educacional, a fim de mostrar quais são as relações e as potencialidades desses, nas práticas educativas.

Desse modo, observa-se que, para haver uma ressignificação da prática educativa docente e do uso das tecnologias digitais, é importante investir na formação docente, pois esta é a base para uma educação com qualidade.

Delineamento metodológico

O presente texto consiste em um estudo de caso de natureza qualitativa e de cunho analítico-interpretativo, tendo como fontes de evidência documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais da educação que atuam no Ensino Fundamental anos finais de uma escola privada da Serra gaúcha. Para exploração dos dados investigados, que emergiram das entrevistas, será utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Os sujeitos participantes desta investigação foram docentes que atendem aos componentes curriculares obrigatórios dos anos finais do Ensino Fundamental, organizados em relação às áreas de conhecimento.

Assim, iniciou-se a coleta dos dados com a leitura dos documentos institucionais para a familiarização com material e sendo posteriormente analisados, uma vez que esta pesquisa está em fase parcial de análise de dados. Em seguida, a transcrição e análise das entrevistas, para acolhida das categorias. A partir disso, definiram-se unidades de sentido para o agrupamento dos enunciados, com o objetivo de estabelecer as categorias. Optou-se, ao executar a análise, o critério de classificação semântico. Segundo Bardin (2016), esse critério de classificação acontece quando se investiga o que cada elemento tem em comum, permitindo esse agrupamento através das semelhanças entre eles. Isto é, esse método propõe a categorização temática, cujos dados se agrupam de acordo com elementos que se referem a ideias semelhantes.

Seguidamente, os dados foram tratados e agrupados em categorias e subcategorias. O agrupamento efetuou-se de acordo com os enunciados em comum que emergiram dos relatos. A análise de dados foi agrupada em três categorias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Descrição
Formação docente	Processos formativos	Reúne enunciados que se referem à formação inicial e continuada docente.
	Tecnologias digitais	Reúne enunciados que se referem à formação docente envolvendo as tecnologias digitais.
Prática educativa	Processos metodológicos	Reúne enunciados que se referem às formas/ metodologia usada, ao pensarem novos assuntos a serem trabalhados com os alunos.
	Recursos educativos	Reúne enunciados que se referem aos recursos utilizados pelos docentes, entre eles, o uso das tecnologias digitais.
Contribuições das tecnologias digitais	Potencialidades e motivação gerada pelo uso das tecnologias digitais	Reúne enunciados que se referem à importância de trabalhar com a tecnologia digital, a fim de motivar o aluno nas aulas.
	Tecnologias digitais como inovação e suporte	Reúne enunciados que se referem à tecnologia digital para além do suporte. Outros, referem-se à transposição didática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Formação docente

A primeira categoria a ser analisada refere-se à formação docente, obtendo-se como subcategorias emergentes os processos formativos e a formação em tecnologias digitais, as quais iniciam as problematizações referentes ao tema, uma vez que esse é o centro da apropriação para a docência.

A formação docente permeia as dimensões pessoais e profissionais. Nóvoa (1992) enfatiza isso afirmando que, à medida que o docente se apropria dos processos, mas não se deixa dominar por eles, trazendo na reflexão a construção permanente da sua identidade pessoal, permite observar o sujeito como totalidade. A partir disso, observa-se que a formação docente é a profissionalização docente que o professor precisa para se constituir como sujeito emancipado.

Processos formativos

O processo de formação é o que mobiliza os docentes para prepararem suas práticas educativas, pois é por meio do diálogo e da reflexão que a docência se constrói. Nesse sentido, a pesquisa revela, através da verbalização docente, que todos buscam forma-se, seja por meio de especialização, mestrado, cursos, ou até na troca entre pares na escola. Contudo, Nóvoa (1992, p. 13) corrobora: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Nessa acepção, a formação docente cumpre seu papel de dar forma à prática docente, quando esta não fica dependente apenas de instrumentos externos de formação, mas consegue por meio da reflexão dar-se conta do inacabamento, tornando-a um processo natural e permanente. Para Freire (1996), a formação permanente compreende o inacabamento do formando e do formador, ou seja, ver o que falta para o aluno e para o próprio docente. Assim, alguns buscam seguir os estudos, a fim de refletir sobre a prática, outros o fazem por meio do diálogo entre os colegas. Isso se comprova nas seguintes verbalizações:

D2: Professor precisa estar sempre em busca de novos conhecimentos, ser uma pessoa que aceita crítica (que eu acredito que a crítica é bem-vinda); eu acredito que no momento que tu é... e que... tu tem esse tipo de abertura, só vai te acrescentar como profissional e sempre estar procurando novos materiais; a questão do lúdico é independente do ano e da série, todos eles precisam disso.

D4: Durante a minha atuação como docente, percebi que alguns educandos tinham mais do que apenas dificuldades em matemática, e foi então que pesquisei sobre cursos que poderiam me auxiliar para poder modificar meus ambientes de aprendizado para de fato auxiliá-los, e fui fazer uma especialização em psicopedagogia e isso me fascinou. A formação dos docentes precisa ser contínua para atender os diferentes cenários e as mudanças culturais e sociais.

Os depoimentos sinalizam a importância da reflexão para dar-se conta do seu próprio inacabamento, bem como olhar para o aluno e ver suas dificuldades, buscando formas de contribuir no seu aprendizado e crescimento. Além disso, observa-se, em seguida, na fala de alguns educadores, de modo bem-acentuado, a formação como procedimento para aprender mais sobre a própria disciplina.

D1: Qualifico minha prática através de leituras, vídeos-aula e acessando canais de documentários e filmes históricos.

D2: Cursos de aperfeiçoamento, lendo, na própria internet em *sites*.

Esses depoimentos ilustram a formação docente mais voltada à acumulação de informações do que na reflexão para posterior redimensionamento das práticas educativas. Conforme Nóvoa (1992), a acumulação é um produto momentâneo que não contribui para um redimensionamento efetivo das práticas; contudo, a formação docente, para ser válida, busca refletir sobre a ação, reverberando novos fazeres.

Nos documentos institucionais da escola investigada, o processo de formação docente se evidencia como um dos princípios para uma boa educação. Além disso, remete-se também ao diálogo e à reflexão enquanto docente, buscando estimular os profissionais para fazer da docência um processo de acolhimento do aluno, e construir suas práticas educativas com amor e firmeza, buscando no silêncio o momento de autorreflexão.

Contudo, observa-se de modo geral que a formação docente é um percurso infinito de possibilidades para grandes descobertas e aperfeiçoamentos, sem esquecer que esses caminhos podem ser percorridos de modo coletivo e individual, mas o que realmente importa é a reflexão que emergirá deles, a fim de redimensionar as práticas educativas.

Formação para as tecnologias digitais

Sabe-se que as tecnologias digitais têm sido o centro de grandes discussões, no que tange ao espaço escolar; segundo Valletta e Giraffa (2018),

elas são vistas como grandes potenciais para o desenvolvimento do conhecimento e saberes, se usadas como mobilizadoras de aprendizagens.

Abaixo seguem relatos docentes que mostram se a formação contribui para aprendizagens voltadas às tecnologias digitais, a fim de contribuir para as práticas educativas.

D1: Na década de 90 e meados dos anos 2000, o acesso a tecnologias digitais era mais precário. Tínhamos acesso ao laboratório de informática na UCS, no qual era necessário agendar horário. Atualmente fiz duas especializações de modo virtual.

D5: A gente fica, na graduação e no ensino médio, de observar, olhar o professor, o caderno e copiar daquela maneira. Ele fez assim e eu vou fazer assim. Só quando tu entras em sala de aula, tu tens essa necessidade de correr atrás, disponibilizar outras maneiras para o aluno ter e, também, dar possibilidade de ele pesquisar. Na graduação não tive tanta, mas vai da disposição do profissional que vai ter essa melhora ou não na parte digital.

Observa-se, a partir desses relatos, que o contato com as tecnologias digitais aconteceu por meio de vivências do profissional em laboratórios de informática, em plataformas digitais, por meio de observação e, posteriormente, de forma autodidata. Considerando isso, infere-se que não houve, durante o período de formação, um envolvimento com as tecnologias digitais para que o docente pudesse fazer uso nas práticas educativas.

Sabe-se que “os dispositivos contemporâneos possuem um potencial de contribuição ao universo escolar. As telas serão úteis a diversas estratégias de ensino-aprendizagem [...]” (BENTES *et al.*, 2017, p. 46), mas, para que o docente consiga explorar esses recursos, faz-se necessário conhecê-los primeiro, por isso o processo de formação é tão importante, pois, por meio dele é que pode ser iniciado o despertar para o conhecimento midiático no contexto escolar.

Obviamente, a maioria das pessoas sabe usar equipamentos eletrônicos, agora, saber o que fazer com eles em sala de aula é uma tarefa demasiadamente complexa para quem não conhece os recursos disponíveis para isso. No entanto, a formação docente é o momento de explorar, incentivar e reconhecer as tecnologias digitais como um recurso mobilizador

de conhecimentos, mas para isso ela tem que acontecer em algum momento da formação. No próximo depoimento, observa-se um despertar para as tecnologias digitais:

D2: Na graduação foi usada e enfatizada a tecnologia muito poucas vezes, mas na pós-graduação muito. Foi muito boa a minha pós... que foi: Novas tecnologias na educação básica. Então, foi muito bom, porque foi aí que me agregou novos conhecimentos... e assim, faz parte do cotidiano do nosso aluno do séc. XXI. Então não tem como fazer com que a tecnologia seja utilizada em sala de aula, porém não tem como... tu tem que fazer o meio-termo: utilizar, mas não esquecendo que é necessário sim o aluno ter o conceito, ter textos referenciais pra eles utilizarem, pra utilizar os meios, os recursos tecnológicos como ferramenta.

Diferentemente das outras verbalizações já explicitadas, observa-se, embora de maneira pouco acentuada, um passo inicial para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas, pois houve momentos que contemplaram este aspecto no processo de formação docente. Contudo, ainda está fortemente imbricado nesta fala o uso das tecnologias como uma ferramenta de apoio e transposição didática, não pensando as tecnologias digitais para além disso, isto é, pensar como uma forma de mobilizar o conhecimento dos estudantes por meio dela.

Ao considerar esse fato, Santaella (2013) enfatiza que as tecnologias móveis, por causa do ciberespaço, forçam a reconsiderar o espaço e o modo como as pessoas as utilizam. Isso faz com que se reflita quanto à aprendizagem. Se obtivesse a informação a qualquer lugar e a qualquer hora, como aprender ao longo da vida? Como a escola tem colaborado para consolidar este conhecimento?

São questionamentos importantes, mas nenhuma tecnologia digital usada como transposição didática contribui para a mobilização de saberes, uma vez que não houve uma reestruturação na postura do professor e do aluno. Para se valer dos diversos espaços e haver uma significação dos conteúdos estudados, o docente explora as potencialidades dos alunos, bem como as possibilidades das tecnologias digitais, redimensionando a sua prática.

Desse modo, entende-se que, se a formação docente mobiliza as aprendizagens, as tecnologias digitais movimentam os demais processos

educativos quanto ao uso delas no espaço escolar. Então, se não se tem um bom preparo profissional, é bem possível que as dificuldades apareçam com maior intensidade, dificultando a execução de alguns processos, principalmente no que concerne às aprendizagens voltadas ao uso das tecnologias digitais.

Prática educativa

As práticas educativas buscam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e essas dizem respeito à metodologia a ser usada pelo docente, e como ele a usa para criar as condições de aprendizagem, explorando as competências e habilidades dos alunos.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 119) corrobora: “Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido”, ou seja, a prática docente pode tanto possibilitar ao aluno buscar o conhecimento ou apenas reproduzi-lo. No entanto, para Freire (1996), a reprodução do conhecimento não é uma abordagem significativa para desenvolver os conhecimentos necessários para uma educação com qualidade. Assim sendo, busca-se, a partir do olhar ao discurso docente e aos documentos institucionais, perceber como estes aspectos, prático e metodológico, reverberam na aprendizagem dos alunos.

Processos metodológicos

Esta subcategoria refere-se à metodologia usada, ou seja, como as práticas educativas são desenvolvidas com os alunos ao se pensar novos assuntos a serem trabalhados e, também, aos novos papéis assumidos pelo corpo docente e discente, mediante o desafio de ensinar com as tecnologias digitais propostas na educação do século XXI.

Os documentos institucionais da escola investigada, tomando aqui a matriz curricular, enfatizam a importância de expandir as aprendizagens para além do individual e tradicional. Sobre estes conceitos, o documento diz:

A aprendizagem colaborativa não é um conceito novo, tem sido discutido desde o século XVIII, mas ganhou força no contexto atual, em que a aprendizagem difere do ensino tradicional. Esta abordagem, mais do que rejeitar o processo de ensino unilateral, de cima para baixo, “memorização”, com atitudes passivas. Ela encoraja a participação, a cooperação, respeitando as habilidades de cada um, compartilhando responsabilidades entre os participantes, promovendo reflexão e a construção do conhecimento. (MATRIZ CURRICULAR, 2019, p. 194, grifos do autor).

Observa-se que, no documento da escola, se enfatiza a aprendizagem colaborativa para instigar os alunos a buscarem conhecimentos e aprenderem por meio da troca entre os pares. No entanto, como os docentes fazem para colocar em prática este método de ensino? Pimenta (1999) diz que o docente para sair do tradicional precisa alargar a consciência sobre sua própria prática, ou seja, ser um docente reflexivo, pois a autorreflexão contribui para aperfeiçoar o processo educativo.

A partir disso, busca-se compreender a aprendizagem para além dos conteúdos, mas articulando-os para todos os cenários da vida. Como elucida Freire (1987), o espaço escolar libertador é o lugar para se pensar criticamente. Pensar no que concerne a todos os aspectos: culturais, pessoais, profissionais, entre outros, por isso é importante considerar os diversos processos de ensinar para formar para a vida, não para momentos de avaliação apenas, logo, “educar é substantivamente formar”. (FREIRE, 1996, p. 33).

A verbalização docente, a seguir, remete-se a esse movimento de se trabalhar de modo mais colaborativo como citado pelo documento institucional.

D2: Os alunos participam expondo seus posicionamentos, eles participam expondo a autonomia para criar atividade de como eles vão responder estas atividades. Eu passo as orientações, mas a maneira como eles vão conduzir a atividade é com eles. E eu gosto muito de trabalhar em duplas, ou em trios, ou em círculo, raramente eles trabalham de forma individual, nas minhas aulas.

Nesse relato, percebe-se que o docente se assumiu como mediador do conhecimento, promovendo a aprendizagem por meio da colaboração entre

os pares, tornando o aluno um sujeito ativo para pensar, relacionar e refletir sobre as informações, significando os conteúdos para além da aula, construindo saberes para a vida. Nesse tipo de prática educativa, instala-se, geralmente, uma empatia entre as partes envolvidas no diálogo, fazendo com que haja uma proximidade maior entre os alunos e, também, entre o aluno e o docente.

Esse tipo de atividade, por um lado, proporciona ao aluno maior significado para a vida, pois assimila os conteúdos com mais facilidade e vai enxergar a importância deles, construindo esta educação libertadora, ativa e significativa. Por outro lado, talvez, pelo fato de que os documentos institucionais trazem esse modelo mais ativo de ensino, o docente sentiu-se desafiado a executá-lo. Contudo, nem todos se mobilizam para desenvolver este modelo de aprendizagem, preferindo seguir o tradicional na maior parte do tempo. Isso se comprova mediante os seguintes relatos, quando questionados sobre o tipo de atividade que realizam:

D4: Lista de exercícios, situações acerca de assuntos que estão em pauta (poluição, consumo de água), trabalhos em grupo para resolução de situações-problemas.

D5: Eu gosto muito de trabalhar, com os maiores, com *quiz*, pois eles adoram jogos. Eles são muito fixados em jogos e essa parte de concorrer com outro então... *quiz* é uma oportunidade para que eles se divirtam bastante. E tem também, na parte do suporte deles, no portal de ensino deles, as trilhas... alguns desenvolvem mais, outros não, mas acho que a interação é necessária.

Nesses relatos, identificam-se momentos ativos do aluno quanto ao conhecimento, mas em grande parte, o ensino tradicional é o que predomina. As formas de trabalhar não envolvem tanto a troca entre os pares, e as tecnologias são apenas vistas como instrumento para a transposição didática, sem fazer parte da construção do sentido. Essa visão mostra uma lacuna na formação de um sujeito crítico e pensante. Um exemplo de acesso à comunicação e à informação são os meios de comunicação que têm por objetivo persuadir o leitor, levando-o a pensar como eles para que não se posicionem de modo contrário, ou contribuir para reflexões mais críticas.

Segundo Demo (1995), os meios de comunicação podem tanto promover a criticidade quanto “imbecilizar” o sujeito, pois o objetivo é comercializar.

Tanto o aprendizado quanto a sabedoria humana provêm da comunicação, ou seja, do ato de conseguir se comunicar de forma efetiva. Então, imagine em uma sociedade que é educada apenas para ouvir, sem se posicionar criticamente, que passa horas “recebendo informação”, como será seu processo de formação humana? Quer-se uma sociedade protagonista, mas não se dá a chance para que atue.

Vista a importância desses processos de ensino e de aprendizagem, há outro elemento essencial que contribui na execução de aulas mais colaborativas, que é o recuso utilizado pelo docente, por isso ele constitui a próxima subcategoria.

4.2.2 Recursos educativos

Nos processos de ensino e de aprendizagem, a motivação deve valer-se em toda a conjuntura. Desse modo, os recursos didáticos compõem o ambiente educacional e contribuem no estímulo aos educandos, facilitando e enriquecendo esses processos. Nesse sentido, cabe ao professor facilitar a construção da prática educativa, influenciando o aluno no desenvolvimento e na motivação da aprendizagem com a escolha dos recursos.

De acordo com Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Ele compreende uma infinidade de instrumentos pedagógicos, incluindo as tecnologias digitais. É utilizado para a concretização das práticas educativas, servindo, também, de incentivo e motivação para os alunos quererem aprender sempre mais.

O recurso pedagógico tanto pode contribuir para aulas mais inovadoras quanto para tradicionais, tudo depende da escolha e do preparo docente. Nas falas dos entrevistados, pode-se inferir que eles buscam maneiras de explorar as práticas educativas de forma colaborativa, mas também manifestam a opinião de que a aula expositiva é um recurso importante, principalmente, para explicar conteúdos mais abstratos, como na matemática, por exemplo.

No cenário em que as tecnologias digitais são usadas como transposição didática, não se verificam mobilizações de aprendizagens, como pode-se inferir a partir da fala do D5.

D5: Faço *quiz* com os maiores, utilizo microscópio digital no qual temos muitas gravações. Coloco para eles a parte da realidade virtual. Quando se trabalha com física, eles podem usar os óculos virtuais para ter a sensação das leis de Newton, da Lei gravitacional, o que torna bem mais interessante as aulas.

Nesse relato, observa-se que o recurso digital usado pelo docente torna as aulas mais atrativas, ao mesmo tempo em que ajuda os alunos a compreenderem os conteúdos, tornando-os mais concretos. Percebe-se que há uma evolução na postura docente, mas não um total redimensionamento da prática educativa.

Segundo os demais depoimentos coletados, os recursos utilizados para a execução das práticas educativas são inúmeros, valendo-se desde o quadro branco ao laboratório de informática. Segundo os entrevistados, cada recurso é importante, mas torna-se obsoleto, se o docente não souber o que fazer com eles. Sendo assim, são indispensáveis a postura e a formação docente nas práticas educativas, pois são elas que possibilitarão uma mudança significativa, rompendo com os paradigmas já existentes. Em consonância, Souza postula:

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina. (2007, p. 111).

Segundo o autor, os recursos didáticos são importantes para instigar o querer aprender; no entanto, o docente tem que saber o que fazer com os recursos disponíveis. Uma prática educativa pode ser simples, sem muitos recursos, mas é fundamental que ela colabore na formação do aluno e, para isso, o docente tem que estar bem preparado.

Vasconcellos (2004) afirma que o conhecimento deve contribuir na formação do aluno na sua globalidade, deve ser significativo, crítico, criativo e duradouro. Independentemente do recurso, o “produto final” é o conhecimento, isto é, a aprendizagem que emerge da prática educativa. Notoriamente, a escolha dos recursos a serem utilizados pode ou não contribuir para que isso se efetive. Afinal, os recursos, como mencionado pelos docentes, podem despertar a motivação em aprender, auxiliando uma aprendizagem mais globalizada (termo ancorado em Vasconcellos, 2004).

Quanto à avaliação das aprendizagens, os documentos institucionais da escola instigam um processo contínuo, sem se valer de um único mecanismo, mas explorar as diversas competências e habilidades dos estudantes. Nessa perspectiva, observa-se, pelo relato docente, que são explorados diversos modos de avaliar, embora o processo seja quantitativo. Isso pode ser comprovado nas falas a seguir:

D1: São realizadas de duas maneiras: de modo mais tradicional – questões objetivas e dissertativas escritas e também avaliações referentes ao empenho de alunos em seminários e trabalho de grupo.

D2: As avaliações acontecem através de seminários, argumentação, expressão oral, através de questões dissertativas, em média de 6 a 7 questões; provas e trabalhos, através do caderno, que eu acho importante sim para a organização deles. [...] Eu não avalio o aluno só pela prova, não. A nota ela é construída ao longo do trimestre, através de diversificadas formas de avaliar.

A explanação docente ajuda a compreender o cenário das tecnologias digitais na escola, ficando cada vez mais evidente a sua relevância para o estímulo dos estudantes. É lastimável, segundo as descrições anteriores, que as avaliações ainda fiquem presas a modelos mais tradicionais.

Ao pensar nas avaliações, pode-se pensar nas tecnologias digitais, afinal, elas não contribuem somente para a mobilização de conhecimentos durante os processos de ensinar e de aprender, mas podem subsidiar os processos avaliativos, tornando estes mais interessantes também.

As tecnologias digitais empregadas nos processos de ensino e de aprendizagem viabilizam maior dinamicidade, criatividade, interação e estímulo, encorajando a participação ativa do aluno e do mesmo modo

podem ser vistas no processo avaliativo. Um dos problemas identificados nos relatos é o despreparo docente em relação à utilização dessas tecnologias.

Moran *et al.* (2000, p. 02) afirmam: “A construção do conhecimento, a partir do processamento multimídia é mais livre, menos rígida, com maior abertura, passa pelo sensorial, emocional e pelo racional; uma organização provisória que se modifica com facilidade”. Ou seja, as tecnologias digitais são recursos que podem auxiliar as práticas educativas de diversas maneiras, visando sempre à aprendizagem.

Outro ponto importante que merece destaque, que também emerge da fala docente, é o “uso dos jogos para estimular e testar o conhecimento dos alunos”. Pode-se inferir que eles contribuem para práticas educativas mais dinâmicas e divertidas, estimulando a cooperação, despertando o interesse discente.

Ao participar de atividades lúdicas, não especificamente digitais, mas, de modo geral, o aluno será percebido como ele é, como se expressa, compreende, reage e interage. Assim como as tecnologias digitais, como citado anteriormente por Moran (2000), os jogos educativos de qualquer natureza também podem construir conhecimentos a partir das motivações.

Estudo apontado por Nóvoa (2007, p. 51) atesta que “[...] os métodos activos baseados no jogo, nas dimensões lúdicas, no interesse e na acção da criança, na sua liberdade e iniciativa, baseados na motivação e na participação do estudante nas tarefas escolares, constituem um patrimônio central da pedagogia moderna”. Isso mostra os benefícios dos jogos para a motivação nos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, é importante salientar que o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno não se devem somente pelo jogo, mas pela ação de jogar, que ajuda a assimilar os processos e conteúdos, respectivamente.

Desse modo, pode-se perceber que os recursos didáticos, sejam eles tecnológico-digitais ou não, são elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Alguns mais dinâmicos proporcionam interação e contribuem também para motivar os alunos. Outros apenas reforçam o ensino tradicional. As avaliações, ainda que tenham este caráter mais pragmático, poderiam recorrer a instrumentos que as tornem mais lúdicas, de validação do conhecimento. No entanto, observa-se que a escolha fica a

critério do docente, a partir do seu conhecimento e do seu objetivo para as práticas educativas que serão desenvolvidas.

Considerações finais

É um desafio falar sobre formação de professores e tecnologias digitais, diante de tantas mudanças e opiniões. No entanto, ao observar toda discussão entorno da formação docente, constata-se que esta busca valorizar a prática individual e coletiva, como lugar de produção de saberes necessários à existência pessoal, social e profissional docente, que vão se constituindo a partir de processos de reflexão e autorreflexão sobre a prática. O docente, neste espaço mais tecnológico-digital, é reconhecido como um profissional que desenvolve conhecimentos a partir da formação, da prática e no confronto com as condições da profissão e da formação.

Quanto às tecnologias digitais, observa-se que agrega, e muito, na construção do conhecimento, quando utilizada como mobilizadora de saberes. Assim, num espaço escolar com inserção digital, a postura assumida pelo docente tende a ser mais ativa e mediadora, explorando os saberes dos alunos, trazendo-os para o centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, pode-se inferir, a partir das verbalizações docentes, que algumas ferramentas tecnológicas, como plataformas digitais, jogos, livros, vídeos, músicas, contribuem para motivar os alunos a quererem aprender cada vez mais e participarem de modo mais efetivo das aulas. Por isso, quanto mais instigados forem os docentes a fazerem uso das tecnologias digitais nas práticas educativas, mais os alunos se sentem motivados a explorar os saberes e a aprenderem de modo colaborativo. Considerando isso, não se pode pensar em estímulos docentes, sem se referir à formação. Essa é a base para a docência.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000. 225 p. ISBN 9724408981.
- BENTES, Jackson *et al*. **Infância e cultura digital**: diálogo com gerações. Curitiba: Appris, 2017.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje**: novas tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- NÓVOA, António. Formação de professores e preparação docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPDANovoa.pdf>. Acesso em: ago. 2019.
- NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Repositório da Universidade de Lisboa**. Lisboa, 2007. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em: set. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SOARES, Eliana Maria do S.; VALENTINI, Carla Beatris. Formação de professores do Ensino Superior: repensando o fazer pedagógico no contexto das tecnologias digitais. *In*: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; PETARNELLA Leandro (org.). **Experiências educativas no**

contexto digital: algumas possibilidades / [recurso eletrônico]. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013.

SOUSA, Robson Pequeno de. *et al.* (org.) **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, 228 p. ISBN 978-85-7879-326-5. Disponível em: SciELO Books. Acesso em: abr. 2018.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4., SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS", 13., Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: set. 2019.

VALLETTA, Débora; GIRAFFA, Lucia. **O contexto da ubiquidade chega à escola:** reflexões para a formação e prática docente. Curitiba: Appris, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2004.

Aprendendo e ensinando matemática na perspectiva da biologia do conhecer¹

Graziela Rossetto Giron
Eliana Maria do Sacramento Soares

Introdução

O presente capítulo intenciona narrar os movimentos relacionados à aprendizagem dos conceitos matemáticos que emergiram da convivência entre mim, a professora/pesquisadora, e oito alunos/estudantes-pesquisadores que frequentavam, em 2017, o 8º ano do Ensino Fundamental, numa escola municipal de Caxias do Sul/RS. Essa vivência foi permeada por dinâmicas pedagógicas que surgiram da exploração do Minecraft (um *software* educativo que propicia o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da criatividade e das percepções matemáticas espaciais) e de outras atividades que emergiram dos movimentos de cocriação no grupo.

O principal objetivo desta experiência educativa foi “mapear” a convivência da professora/pesquisadora com os estudantes-pesquisadores num *Nicho de Aprendizagem de Matemática*, a fim de conceber processualidades precursoras do pensamento matemático, sob o enfoque sistêmico da Biologia do Conhecer. O Nicho de Aprendizagem Matemática constituiu-se num cenário de ensino e aprendizagem que favoreceu a convivência e a cocriação de atividades pedagógicas que tiveram força/potencial, para desencadear mudanças na forma dos alunos pensarem os conceitos matemáticos, uma vez que elas emergiram do interesse e das necessidades do grupo.

A opção em utilizar a Biologia do Conhecer como referencial teórico sucedeu-se, principalmente, pelo fato de acreditarmos que ela oferece instrumentos conceituais que podem auxiliar a repensar e a propor

¹ Este capítulo tem origem na tese intitulada: *Movimentos de ensinar e aprender matemática em convivência*, sob a orientação 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.

alternativas de transformação para os processos de ensinar e aprender. Segundo essa teoria, o conhecimento não é algo que se dá *a priori*, que está pronto e acabado; ele é consequência do próprio existir, é decorrência de um processo de complexificação do ser e, portanto, não é possível sua transmissão. Logo, nessa concepção teórica está implícita a ideia de fluxo constante, de experiência, de vir a ser, de tornar-se, em que a aprendizagem se assemelha a um fenômeno dinâmico e imprevisível que articula e integra as várias dimensões do ser humano, bem como do seu entorno.

Em outras palavras, à luz da Biologia do Conhecer, não é possível afirmar que a aprendizagem acontece só porque o(a) professor(a) explicou de forma clara e coerente determinado conteúdo, tampouco porque organizou uma aula interessante ou propôs atividades desafiantes. Aprender, na perspectiva dessa teoria, é estar junto, convivendo e deixando o fenômeno educativo se manifestar, o que é muito diferente de dar aula com uma intencionalidade previamente determinada sobre o que pode ou deve acontecer no espaço educativo.

Almejando ser coerente com a abordagem teórica assumida neste estudo e, visando a ultrapassar o caminho linear das abordagens metodológicas convencionais, escolhemos a Cartografia como método, intencionando perceber a interação no grupo de forma ampla e contemplando diferentes aspectos. Nesse sentido, é significativo mencionar que a ação investigativa não ocorreu somente como uma “representação” da realidade, como um objeto estático com “verdades ocultas” a serem desveladas; constituiu-se, outrossim, numa oportunidade criativa que ofereceu elementos a serem experimentados, criados, recriados e redimensionados no fluir do conviver.

A escolha do tema de pesquisa teve relação com o fato de eu ser professora de Matemática há mais de 25 anos, e perceber que essa área do conhecimento é vista como uma das mais complexas e difíceis de ser aprendida. Compreender os conceitos inerentes ao saber matemático, tal como as facilidades e/ou dificuldades de aprendizagem que permeiam essa área do conhecimento tornou-se um grande desafio para mim, pois, apesar de ser uma das disciplinas em que os alunos apresentam maior dificuldade de entendimento, o uso de habilidades e operações matemáticas está

intimamente ligado ao seu dia a dia, no tocante a raciocinar, calcular, abstrair logicamente e construir as relações quantitativas presentes nas diferentes situações da vida diária.

Segundo Moreira (2014), um dos fatores que contribui para que a matemática seja vista como uma das áreas mais complexas e difíceis de aprender na escola é o fato de que as teorias e os modelos científicos matemáticos são ensinados como verdades únicas, como descobertas geniais, definitivas e acabadas, fruto apenas de “mentes brilhantes”, um entendimento praticamente inacessível à maioria dos humanos. Além disso, a maneira como o conteúdo, as fórmulas e os algoritmos são apresentados nas aulas de Matemática nem sempre contribuem para a ampliação do pensamento matemático, dificultando, inclusive, o estabelecimento de relações entre o que está sendo estudado e o fenômeno matemático que é vivenciado fora da sala de aula.

É frequente encontrarmos nas aulas de Matemática propostas pedagógicas com a clássica sequência didática: *definição-teorema-demonstração-exemplos-exercícios*, uma dinâmica de ensino que ignora a história e a lógica dos conceitos matemáticos, bem como das situações-problema que influenciaram a construção desse conhecimento. Ou seja, ainda se faz presente, no cotidiano escolar, práticas pedagógicas marcadas pela concepção formalista, em que é desprezado o processo de construção dos conceitos matemáticos, assim como o caráter semântico dessa área do conhecimento, em detrimento da “automatização” de procedimentos.

Foi no sentido de lançar “outros olhares” para a educação matemática, objetivando: ampliar as possibilidades de desenvolver o raciocínio matemático; perceber a matemática como um conhecimento que é fruto da necessidade de resolver problemas oriundos do cotidiano em diferentes contextos históricos; desmistificá-la como a mais complexa das ciências, dando, assim, sentido e significado ao seu estudo; como também de convidar outros professores a refletirem sobre a aprendizagem matemática, na perspectiva da Biologia do Conhecer, que nos propusemos a desenvolver a pesquisa narrada neste capítulo.

Como tudo começou

Os primeiros movimentos dessa experiência de convivência iniciaram-se no mês de maio de 2017, bem antes do início da investigação propriamente dita, quando, numa aula de Matemática, realizei com meus alunos uma entrevista cartográfica,² a fim de saber se eles gostariam de participar de uma pesquisa que eu estava desenvolvendo para o curso de Doutorado em Educação, na Universidade de Caxias do Sul. A conversação³ foi desencadeada pelo seguinte questionamento: “O que eu gostaria de aprender e por quê?”, e constituiu-se num momento de convivência onde todos puderam externar quais assuntos despertavam sua curiosidade e desejo de aprender. As ideias que emergiram dessa indagação foram acolhidas e registradas no quadro, numa dinâmica que respeitava o direito que cada um tinha de falar e de ser ouvido.

A partir de um acordo coletivo, em que cada estudante-pesquisador teve a oportunidade de se manifestar escolhendo um dos tópicos referendados pelo grupo, ficou definido, por votação da maioria, que iríamos pesquisar: “Como é possível criar jogadas dentro de um jogo?” Justificaram a escolha desse tema dizendo que desejavam aprender matemática explorando jogos de computador que permitissem pensar, interagir com o jogo, propor “jogadas criativas”, e não, apenas, repetir procedimentos mecânicos,⁴ sugerindo o *Minecraft* como uma das possibilidades.

O fato de não ter tido a pretensão de impor ao grupo o que deveria ser feito, mas, simplesmente, ter me aberto para conversar e decidir, em parceria com os alunos, qual atitude tomaríamos quanto à escolha do tópico a ser estudado, propiciou a manifestação de um clima amistoso e acolhedor na turma; todos puderam se reconhecer como sujeitos dos processos de ensinar

² A entrevista cartográfica constitui-se num “processo de coemergência” entremeado por diferentes linguagens e signos (ritmo da fala, entonação, tropeços, silêncios, movimentos corporais, etc.) que revelam formas inusitadas de pensar/entender/perceber algo. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

³ O termo *conversação* é utilizado por Maturana e Varela (1997) para simbolizar o fluir da linguagem com emoção. Logo, não se trata de uma simples conversa que ocorre entre duas ou mais pessoas; ela está diretamente ligada às relações humanas, que, por sua vez, estão intrinsecamente vinculadas às emoções.

⁴ Segundo Tecchio (2017), existem alguns *softwares* educativos que conduzem o aluno a resolverem mecanicamente tarefas sobre um tema específico. São os *softwares* de instrução ou de exploração autodirigida, usados para exercitar, revisar ou memorizar conteúdos, como: *softwares* tutoriais, de simulação e de exercitação, entre outros.

e aprender, desencadeando, no grupo, movimentos de autoria e corresponsabilidade. De acordo com Maturana (1993, p. 32), educar “é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular”.

Foi nesse contexto que emergiu o *Nicho de Aprendizagem Matemática*, um cenário de convivência, de troca de saberes, ideias e percepções acerca dos conceitos matemáticos, sustentado por movimentos de “coordenações de coordenações de ações”⁵ e por dinâmicas recursivas,⁶ que possibilitaram a cocriação de diferentes atividades desencadeadoras da aprendizagem matemática. À medida que nos “aventurávamos” a aprender juntos, tendo como fenômeno desencadeador a exploração do *Minecraft*, várias transformações se manifestaram, tanto na dinâmica de estudo quanto na nossa forma de agir, falar e pensar, o que levou a um redimensionamento nos processos de ensinar e aprender matemática.

Movimentos de exploração do *Minecraft*

O *Minecraft* é um *software* do tipo micromundo⁷ que permite ao “jogador” movimentar-se livremente, transformando o ambiente de acordo com a sua vontade. Essa liberdade na construção do próprio espaço favorece o rompimento com a linearidade encontrada em outros dispositivos tecnológicos, além de fomentar a autonomia, a criticidade, a inventividade e o desenvolvimento de percepções matemáticas espaciais. Consoante Murta, Valadares e Moraes Filho (2015), o *Minecraft* funciona como

[...] um ambiente de extração de recursos e construção de ambientes. É possível arquitetar uma infinidade de construções, paisagens e cenários. O jogo não possibilita um vencedor, mas possibilidades de se superar por meio de processos imaginativos, inovadores, originais e singulares [...]. Como forma colaborativa, é possível empenhar-se na construção de

⁵ De acordo com Maturana (2001a), essa expressão consiste num movimento recursivo que ocorre *no* e *com* o ser vivo, em congruência com o meio, de onde emergem novos elementos a cada ação realizada.

⁶ Recursivo é diferente de repetitivo. Na repetição, uma operação é aplicada sempre sobre o mesmo elemento; na recursividade, um procedimento é aplicado sobre o resultado da operação anterior, estabelecendo-se uma relação de interdependência entre as partes que estão interagindo. (MAGRO; PEREIRA, 2002).

⁷ Segundo Bellemain (2002, p. 54), “[...] o termo micromundo foi inicialmente usado para definir um sistema que permite simular ou reproduzir um domínio do mundo real”.

grandes cidades, monumentos, etc., com vários outros jogadores, por meio da Internet. De forma cooperativa, cria-se uma comunidade que tem como objetivo, não a competição entre os participantes, mas o propósito de produção de um ambiente comum a todos. (2015, p. 5).

Após a instalação do *Minecraft* nos equipamentos pessoais dos alunos (celular e/ou *notebook*), decidimos organizar, coletivamente, uma apresentação que explicitasse quais elementos e/ou recursos estariam disponíveis no *software*, pois nem todos os integrantes do grupo sabiam manuseá-lo com propriedade. Essa exploração coletiva possibilitou ampliar a reflexão e a investigação de diferentes aspectos, bem como a criação de novas conjecturas e descobertas acerca do *Minecraft*, qualificando, assim, o nosso entendimento sobre o assunto.

A possibilidade de estarmos em acoplamento⁸ realizando esse estudo foi uma experiência singular, pois significou “aprender em parceria”, que é o conviver. Todavia, isso só foi possível porque os alunos aceitaram serem criadores, junto comigo, dos processos de ensinar e aprender, como também porque me predispus a “soltar o controle e o domínio do exercício docente”. O fato de eu ter me “aberto” para receber o novo e o inusitado, com relação aos processos de aprendizagem; ter reconhecido que “não há um saber maior ou menor, apenas saberes diferentes” (FREIRE, 1998), que podem ser compartilhados através da convivência, levou-me a ampliar a forma que tinha de ver e de entender as práticas educativas.

Ao ter me colocado como uma “parceira de aprendizagem”, ou seja, alguém que estava receptiva para conversar, trocar saberes/percepções e aprender junto com os alunos, favoreceu o estabelecimento de “laços” de cumplicidade no grupo, e isso está em coerência com aquilo que Maturana (2001) conceitua que é o papel do(a) professor(a): alguém que convida o outro para aprender junto, com legitimidade, num fluir de conversações em que o conhecer surge como resultado das “coordenações de interações recorrentes”.

⁸ Para Maturana e Varela (1997), *acoplamento* é o mecanismo que está subjacente à transformação do ser e, portanto, desencadeador da aprendizagem. Estar em acoplamento consiste em conviver em legitimidade, com acolhimento e respeito às diferentes formas de ver/entender o mundo.

Por meio dessa vivência, foi possível ampliar os conhecimentos que o grupo tinha sobre o *Minecraft* e, também, sobre a matemática, devido à interação com o próprio *software*, propiciando o que Maraschin e Axt (2005, p. 44) denominam de *acoplamento tecnológico*. Segundo essas autoras, quando a tecnologia é inserida no espaço educativo, se produzem conexões que instituem a repetição de determinadas relações em detrimento de outras. Essa “recorrência produz uma correspondência mútua entre ações, sentidos, modos de raciocinar, compartilhamento de emoções dos que interagem nesse ambiente”, potencializando os processos educativos.

Melhor dizendo, enquanto os estudantes-pesquisadores exploravam o *Minecraft*, eles também iam criando o seu próprio “caminho” de aprendizagem matemática, pois, ao ir manuseando esse recurso tecnológico, foram sendo desencadeadas, internamente, dinâmicas de representação, de generalização, de categorização, de interpretação, de comparação, de classificação e de organização (aspectos relacionados ao conhecimento matemático), que o *Minecraft* propiciou vivenciar. Isto é, à medida que os alunos vivenciavam os desafios que o *software* oferecia, ampliavam-se as possibilidades de compreensão (não no aspecto formal, mas da experiência) dos conceitos matemáticos.

A experiência de exploração do *Minecraft* revelou a importância do aluno vivenciar as dinâmicas pedagógicas cocriadas com o(a) professor(a), ampliando-se, assim, as possibilidades de visualizar os elementos matemáticos que o *software* oferece. Foi isso o que aconteceu conosco nessa experiência de convivência. Fomos convivendo, explorando o *Minecraft*, tomando alguns dos seus elementos que têm relação com o pensamento computacional (raciocínio lógico-dedutivo, organizado, generalizante e abstrato), e apreendendo os conceitos matemáticos que emergiam desta experiência, fenômeno que tem relação direta com o conceito de *transposição informática*.

Segundo Balacheff (2000, p. 394), transposição informática é um processo que integra a dimensão tecnológica nos processos educativos, propiciando “transformações nos objetos de ensino”. Defende que isso pode qualificar a aprendizagem matemática, na medida em que desafia o aluno a resolver situações-problema de uma maneira diferente daquela realizada no

espaço trivial de sala de aula, ampliando conceitos, reflexões e conjecturas acerca do conteúdo que está sendo estudado. Contudo, alerta que os recursos tecnológicos só poderão se tornar um apoio para a aprendizagem matemática, quando utilizados como um instrumento de mediação pedagógica, pois, dessa forma, viabilizam que o aluno experimente algumas propriedades dos objetos matemáticos de maneira dinâmica.

A exemplo do que aconteceu conosco, a exploração conjunta do *Minecraft* possibilitou emergir conhecimentos matemáticos que, até então, não eram perceptíveis, mas que, através do acoplamento tecnológico e das coordenações de coordenações de ações recursivas (explorar o *software*, refletir e conversar sobre o que estava sendo feito, e depois, voltar a explorar o *Minecraft*), foram sendo desencadeadas transformações estruturais nos alunos, que favoreceram a aprendizagem matemática.

Outras experiências de convivência relacionadas à aprendizagem matemática

Em decorrência da convivência, das conversações e dos movimentos desencadeados no Nicho de Aprendizagem Matemática, emergiu, do grupo, o desejo de vivenciarmos outras atividades além da exploração do *Minecraft*, almejando, assim, qualificar a compreensão sobre os conceitos matemáticos. Entre elas, destacamos: a exploração do *Tangram*; a construção e o estudo das propriedades dos sólidos geométricos; a realização de cálculos de área e perímetro de alguns poliedros; a confecção e o estabelecimento de relações matemáticas vinculadas à construção da planta baixa e da maquete de uma casa (tanto no plano real quanto no *Minecraft*).

Exploração do Tangram e de alguns sólidos geométricos

A primeira atividade que aflorou do nosso percurso de convivência foi a exploração do Tangram.⁹ Após conhecermos a história que deu origem ao jogo, começamos a manuseá-lo, visando a conhecer as peças que o constituem, bem como decifrar possibilidades de combinação entre elas.

⁹ O Tangram é um antigo jogo chinês que consiste na formação de figuras e desenhos por meio de sete objetos geométricos (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo).

Iniciamos a atividade tentando nomeá-las; após, aventuramo-nos a detectar onde estavam os elementos geométricos (vértice, aresta e ângulo) que constituíam cada uma das figuras do Tangram e, finalmente, caracterizamos se eram objetos geométricos planos ou espaciais.

Posteriormente, os alunos foram convidados a explorar as peças do Tangram montando figuras e criando objetos, de acordo com a sua imaginação (esta atividade foi bem acolhida porque possibilitou o fluir da criatividade no grupo). Após, foi solicitado que construíssem algumas figuras previamente estipuladas (animais, objetos, pessoas), as quais reivindicavam maior observação, atenção e visão espacial. Diante da dificuldade encontrada pelos estudantes-pesquisadores na realização desta tarefa, fui desencadeando movimentos de conversação e de coordenações de coordenações de ações recursivas que possibilitaram, ao grupo, encontrar diferentes formas de resolver esse desafio.

Levando em conta o vivido, destacamos a importância do(a) professor(a) e dos alunos estarem em acoplamento durante a realização das atividades matemáticas, a fim facilitar o estabelecimento de uma “parceria pedagógica” que favoreça uma complexificação na maneira de pensar a matemática. Melhor dizendo, é a convivência e a conversação que propicia e dá condições para que a cocriação aconteça, qualificando, assim, os processos de ensinar e aprender matemática, pois “viver é sempre uma ação efetiva que implica em invenção de saberes/acontecimentos/devires. Essa invenção é a emergência dos acoplamentos humanos em seus devires consigo mesmo e com o meio de forma dinâmica e criadora”. (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017, p. 21).

Além disso, o fato de eu conhecer com profundidade o assunto que estava sendo abordado e ver “beleza” nos conceitos matemáticos, isto é, assumir-me como uma professora apaixonada e comprometida com os processos de ensinar e aprender Matemática, permitiu que o fluxo da convivência “guiasse” as práticas pedagógicas que emergiam *do* e *no* grupo, favorecendo um maior envolvimento dos alunos com o seu próprio aprendizado, bem como a cocriação de experiências que trouxeram sentido/propósito ao estudo da matemática.

O desejo/interesse dos alunos em explorar o Tangram de diferentes formas e de ampliar suas percepções acerca da geometria levou o grupo a querer vivenciar uma outra atividade, que consistiu na construção de cinco quadrados (todos do mesmo tamanho), utilizando um número diferenciado de peças do Tangram. Essa tarefa foi bem desafiadora para os alunos, pois, além de requisitar a utilização do pensamento espacial na montagem dos quadrados, também demandou o estabelecimento de relações de proporcionalidade e simetria, ao terem que desenhar essas figuras na folha de ofício.

De acordo com Itzcovich (2012), não é suficiente apresentar aos alunos apenas os nomes, as particularidades, os elementos/propriedades que caracterizam as figuras geométricas. Sugere que, explorar, construir e desenhar sólidos geométricos, relacionando-os com objetos encontrados no cotidiano, bem como propor a resolução de desafios ou situações-problema envolvendo a geometria, favorece a internalização e generalização dessas propriedades auxiliando, inclusive, na construção e ampliação desse raciocínio. Foi isso que nos propomos fazer quando realizamos as atividades com o Tangram, refletindo sobre os elementos geométricos existentes no jogo, a partir do seu manuseio e da exploração.

Após vários movimentos de coordenações de coordenações de ações recursivas, montando os quadrados, medindo as peças, desenhando no papel, refletindo sobre as produções e criando outras possibilidades de resolução da tarefa, descobrimos que ficava mais fácil se utilizássemos como medida padrão um dos quadrados já existentes no Tangram, desenhando, no seu interior, as demais figuras geométricas necessárias para formar os outros quadrados de 2, 3, 4, 5 e 7 peças. Maturana (2001a) chama esse movimento em que cada aprendizagem é ponto de partida para novas aprendizagens de *recursividade*.

Por esse ângulo, inferimos que a exploração do Tangram se constituiu numa “perturbação”¹⁰ com potencial para provocar a reorganização do

¹⁰ Segundo Maturana e Varela (1997), as *perturbações* estão relacionadas às interações que ocorrem entre determinado ser vivo e o seu meio, com potencial de promover mudanças. Esse termo tem origem na Teoria dos Sistemas, que entende que todo ser vivo é “perturbado pelo ambiente e nunca determinado”; quando percebidas/acolhidas pelo organismo, essas perturbações podem provocar transformações em sua estrutura, através de um mecanismo de

pensamento matemático do grupo, a partir do acoplamento e dos movimentos de coordenações de coordenações de ações recursivas, pois, cada vez que refletíamos, recursivamente, sobre como e o que estávamos fazendo para resolver a atividade, agregavam-se outros elementos ao pensamento inicial, desencadeando um processo de complexificação que transformou nossa forma de pensar os conceitos geométricos.

Movidos pelo desejo de ampliar, ainda mais, nossas percepções acerca da geometria, cocriamos outras atividades, entre elas: o manuseio e a exploração de sólidos geométricos em acrílico; a construção de um cubo e de um tetraedro utilizando canudinhos plásticos e varetas de madeira, bem como a confecção de outros poliedros com cartolina. Além de permitir uma ampliação do raciocínio geométrico, a construção desses sólidos despertou a curiosidade dos alunos em saber como se calcula a área e o perímetro dos mesmos, propiciando a realização de outros estudos que desencadearam inúmeras transformações/aprendizagens no grupo.

A possibilidade que os estudantes-pesquisadores tiveram de realizar esses cálculos conversando, manuseando e explorando os sólidos geométricos (cubo e o tetraedro), favoreceu o estabelecimento de relações matemáticas diferenciadas, num processo recursivo em que, a cada momento vivido/refletido, era possível ampliar ideias e percepções acerca do cálculo de área e perímetro. Logo, incentivar a exploração de objetos físicos (bi e tridimensionais), e propor a resolução de desafios ou situações-problema envolvendo a geometria, favorece a internalização e generalização de suas propriedades, auxiliando, inclusive, na construção e ampliação desse raciocínio. A passagem do físico, perceptível, palpável, para o abstrato (nível conceitual) é um dos objetivos centrais dos processos de ensinar e aprender geometria.

À medida que os estudantes-pesquisadores construíam os sólidos geométricos e realizavam os cálculos de área e perímetro, conversando, explorando e refletindo sobre as propriedades/elementos da geometria ali presentes, também iam tomando consciência sobre a sua forma de ver e de pensar esses conceitos. Ao fazerem isso, foram complexificando sua

auto-organização (autopoiese), o que gera uma complexificação do mesmo, desencadeando a aprendizagem.

percepção e compreensão acerca do assunto, desencadeando uma transformação estrutural que possibilitou a ampliação do seu raciocínio geométrico.

Confecção da planta baixa e da maquete de uma casa

As atividades relacionadas à confecção da planta baixa e da maquete de uma casa fictícia, idealizada em duplas, tanto no plano real quanto no virtual (*Minecraft*), a floraram o desejo, manifestado pelo grupo, de ampliar sua compreensão acerca dos conceitos matemáticos. Antes de iniciarmos essa tarefa, perguntei aos estudantes-pesquisadores se já tinham visto uma planta baixa e se sabiam como era feita. Alguns disseram que já tinham ouvido falar, mas não sabiam como se fazia; outros sequer imaginavam do que se tratava. Então, sugeri que pesquisássemos no Laboratório de Informática Educativa (LIE) o que é uma planta baixa e qual sua finalidade, como também que diferenciássemos planta baixa, de planta frontal e de desenho em perspectiva.

Mesmo após socializarmos as pesquisas feitas no LIE, os estudantes-pesquisadores ainda demonstravam insegurança em construir a planta baixa e frontal da casa, pois disseram que nunca tinham feito algo semelhante. Ao perceber a necessidade do grupo, através de movimentos de coordenações de coordenações de ações, fui apresentando diferentes modelos¹¹ de planta baixa, frontal e desenho em perspectiva, a fim de que pudessem ter uma noção mais aprimorada do que se tratava. Essa vivência indica como é importante o(a) professor(a) utilizar dinâmicas recursivas em sala de aula, ou seja, oportunizar a conversação e a reflexão sobre determinado assunto, de diferentes formas e enfoques, com o intuito de auxiliar os alunos a ampliarem sua visão inicial acerca do conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula.

Após tomarem contato com as diferentes formas de confeccionar uma planta baixa, cada dupla iniciou a sua tarefa. Para isso, partiram da única

¹¹ Reitero que não sou favorável a apresentar “modelos prontos” para a resolução das atividades matemáticas, pois isso pode acabar limitando a criatividade e autonomia de pensamento do aluno. Porém, oferecer exemplos de situações similares pode encorajar o aluno na tomada de decisões diante de algo inusitado.

referência que tinham, o cubo, unidade base utilizada no *Minecraft*; ao perceberem que ele não especificava dimensões de tamanho, sentiram a necessidade de definir uma unidade de medida comum para a confecção da planta baixa. Resolvemos, então, fazer o desenho da planta baixa da casa num papel quadriculado, pois o mesmo facilitava a demonstração das medidas, como também possibilitava o estabelecimento de relações com os cubos do *Minecraft*. Depois de vários movimentos reflexivos, acordamos que as medidas da casa, tanto na planta baixa quanto na maquete e no *Minecraft*, seriam as seguintes: dois quadradinhos do papel quadriculado equivaleriam a um centímetro na maquete e a um cubo no *Minecraft*.

Segundo Pólya (1978), as dúvidas, as problematizações e os questionamentos que surgem de um “olhar investigativo”, sobre os fenômenos matemáticos, possibilitam a emergência de ideias que, num primeiro momento, poderão ser desorganizadas e até mesmo conflituosas, mas quando são acolhidas com legitimidade, sem julgamentos ou pré-conceitos, auxiliam na formulação de soluções criativas e inusitadas para as situações-problema em questão. Nesse sentido, é importante que os alunos possam vivenciar atividades pedagógicas que valorizem a diversidade de ideias, favoreçam a conversação, o acolhimento e o “respeito e aceitação do outro como legítimo outro em convivência”. (MATURANA, 2002, p. 68).

A convivência e os movimentos de coordenações de coordenações de ações recursivas, juntamente com a rede de conversações que fomos tecendo ao longo da experiência de confeccionar a planta baixa e a maquete de uma casa, possibilitou, ao grupo, a ampliação de vários conceitos matemáticos, entre eles: proporcionalidade, medidas de comprimento e área, bem como a realização de cálculos envolvendo operações com números naturais e decimais. Ou seja, por meio dessa vivência pedagógica, nossos saberes sobre a matemática foram sendo ampliados à medida que nos permitíamos aprender juntos, acolhendo, com legitimidade, as diferentes formas de pensar o fenômeno matemático que se manifestava em convivência.

Na visão da Biologia do Conhecer, para que o fenômeno educativo se manifeste, é importante estar convivendo em legitimidade com o “outro”, em acolhimento, num estado de ser em que exista respeito e aceitação mútua. Não é tanto o que professor(a) e alunos intencionam fazer em sala de aula,

mas a forma como se dão as relações, as conversações e a convivência no grupo, uma vez que estar em acoplamento é desencadear um “sistema de aprendizagem onde um vai compensando o outro, que vai aprendendo a viver/conviver com o outro”. (MORAES, 2003, p. 95).

A construção, no *Minecraft*, da casa projetada na planta baixa foi outra atividade, fruto da cocriação e da parceria no grupo. Os estudantes-pesquisadores sentiram-se muito à vontade em realizar essa tarefa, pela facilidade que tinham em explorar esse *software*, como também por já terem uma referência da casa que seria construída, devido à sua confecção na planta baixa. Essa atividade contribuiu para o desenvolvimento da visão espacial dos alunos (visualizar em três dimensões a casa que estava desenhada no papel quadriculado), melhorar as noções de quantidade, proporcionalidade e medida, além de reconfigurar o pensamento matemático, na medida em que provocou, através do “acoplamento tecnológico” (MARASCHIN; AXT, 2005), transformações estruturais que complexificaram a forma deles entenderem os conceitos geométricos.

Aprendizagens desencadeadas por meio dessa experiência de convivência

No decorrer dessa experiência de convivência, não existiu um momento específico em que os estudantes-pesquisadores foram avaliados, pois a avaliação aconteceu durante todo o percurso vivido. Ou seja, o processo avaliativo, por estar inserido na própria dinâmica educativa, por estar implícito na realização das atividades desenvolvidas ao longo da convivência, não precisou ser formalizado; fez parte de todos os momentos que constituíram o “historial” do conviver entre mim e meus alunos, o que propiciou ao grupo tomar para si a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Dessa forma, todos os momentos de convivência constituíram-se em possibilidades de aprendizagem (e de avaliação), uma vez que a nossa intenção era aprender matemática juntos.

Contudo, objetivando facilitar o reconhecimento das transformações/aprendizagens ocorridas durante a convivência, combinamos que seria importante: saber expressar, oralmente e por escrito, as facilidades/dificuldades encontradas na realização das atividades;

simbolizar, através de desenhos, esquemas e/ou por meio da linguagem matemática, os cálculos desenvolvidos na resolução das situações-problema cocriadas; fazer uma autoavaliação, isto é, registrar, de forma individual, as compreensões feitas a partir das tarefas que emergiam da convivência, aspirando revelar a própria mudança de comportamento/conduita na forma de ver a matemática e, conseqüentemente, lidar com as questões do cotidiano.

Quando surgiam dúvidas com relação ao que estava sendo feito/pensado, parávamos e nos perguntávamos: O que ainda não estamos percebendo que precisamos redimensionar, a fim de resolver essa tarefa? Quando havia dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos, fazíamos um “pouso” (KASTRUP, 2007) sobre a situação vivida, conversávamos e, por meio de coordenações de coordenações de ações recursivas, procurávamos clarificar as noções matemáticas envolvidas na atividade, o que favoreceu, sobremaneira, a ampliação do raciocínio matemático do grupo.

Maturana e Rezepka (2000) esclarecem que, com raras exceções (fruto de comprometimentos biológicos), todas as pessoas aprendem, pois, apesar de não se tratar de um fenômeno simplório, a aprendizagem é algo que acontece o tempo todo. Aí reside a importância do(a) professor(a) desenvolver a sensibilidade para perceber o que o aluno está manifestando através da fala e dos registros escritos, bem como o que não está sendo dito por ele, pois a linguagem corporal e o silêncio também revelam o quanto o aluno sabe, ou não, sobre determinado assunto. Quando o(a) professor(a) não está atento para isso, pode deixar passar uma oportunidade significativa de perceber o que está sendo compreendido e o que ainda precisa ser redimensionado nos processos de ensinar e aprender.

Para auxiliar na percepção/compreensão das transformações/aprendizagens desencadeadas por meio dessa experiência de convivência foi confeccionado, por cada um dos alunos, um *portfólio* ou *dossiê* que reunia suas percepções acerca das atividades vivenciadas nesse Nicho de Aprendizagem Matemática. Após cada tarefa vivenciada, os estudantes-pesquisadores eram convidados a narrar (oralmente e na forma de texto, desenho, esquema, etc.) o que estavam

entendendo/sentindo/percebendo acerca dos conceitos matemáticos, possibilitando que se tornassem “observadores de si mesmos”.

De acordo com a Biologia do Conhecer, esse movimento de “pensar sobre o pensar” está relacionado com dinâmicas recursivas de olhar para si; tem relação com coordenações de coordenações de ações e com movimentos autopoieticos, na medida em que o aluno está movimentando suas estruturas para pensar e repensar no que faz, refletindo e reorganizando seu fazer num novo movimento. Em outras palavras, implica no aluno olhar para seu processo de aprendizagem e, ao fazer isso, poder se complexificar, no sentido de perceber o percurso vivido de uma forma mais ampla, redimensionando-os, quando necessário.

Ao me colocar como um “observador observando” (MATURANA, 2001a) a experiência de convivência que eu e meus alunos escolhemos vivenciar nesse Nicho de Aprendizagem Matemática, destaco que foram inúmeras as transformações/aprendizagens que se manifestaram no grupo, entre elas: cocriar formas inusitadas e criativas de resolver as situações-problemas que emergiam da convivência; conseguir expressar, verbalmente e por escrito, o raciocínio matemático inerente ao fenômeno educativo vivido; encontrar sentido para a linguagem formal da matemática, vinculando-a às diferentes maneiras de simbolizar os conceitos matemáticos que afluíam do conviver; saber acolher, ou seja, ouvir com respeito e aceitação, as diferentes maneiras de ver/perceber os fenômenos matemáticos, ampliando, assim, o raciocínio sobre essa área do conhecimento.

Frenkel (2014) argumenta que pensar na matemática como um conjunto de regras e normas preestabelecidas, sem espaço para a conversa, a reflexão e a descoberta é, possivelmente, um dos motivos que têm levado crianças/adolescentes a encararem a matemática como algo difícil, ilógico e, por vezes, desagradável. Infere que a simples manipulação dos símbolos numéricos não possibilita a compreensão dessa área do conhecimento, pois, antes de qualquer coisa, o aluno precisa entender o que a linguagem matemática representa e quais relações podem ser estabelecidas entre seus símbolos.

Logo, não é suficiente que o aluno consiga “identificar” o código matemático explicitado nos exercícios; é necessário que essa simbologia faça

sentido para ele, que entenda do que se trata, objetivando saber utilizá-la na resolução de problemas, tanto na escola como no seu dia a dia, processo denominado por Mendes e Grando (2007) de *numeramento*. Nesse sentido, é importante propiciar, ao aluno, o desenvolvimento de uma potencialidade comunicativa que permita a ele usar a linguagem matemática em diferentes situações e de forma coerente; cocriar momentos de convivência, em que, professor(a) e alunos possam refletir, conversar, registrar hipóteses de resolução sobre diferentes situações-problema, construindo, assim, uma “ponte” entre o pensamento informal e os conceitos formais matemáticos.

Cândido (2001, p. 16) argumenta que a aprendizagem matemática também está intimamente relacionada à faculdade de saber comunicar uma ideia ou pensamento, visto que a “compreensão é acentuada pela comunicação do mesmo modo que a comunicação é realçada pela compreensão”. Portanto, expressar, de diferentes maneiras (oral, escrita, pictórica) o raciocínio matemático utilizado na resolução de situações-problemas, contribui para que os alunos se “alfabetizem matematicamente”; isto é, compreendam a lógica do pensamento e da linguagem matemática, a fim de utilizá-la de maneira natural, espontânea e com significado. Segundo Devlin (2004), se os objetos matemáticos tiverem sentido para o aluno, ou seja, puderem ser entendidos e aplicados em diferentes situações de sua vida, é possível que ele consiga operar com os números do mesmo modo que lida com as palavras: naturalmente.

Algumas considerações finais

Tendo em vista a narrativa explicitada neste capítulo, é possível perceber que quando os processos de ensinar e aprender estão apoiados em dinâmicas que favorecem a cocriação pedagógica, a conversação (conversar/falar com emoção), a convivência (estar junto com legitimidade), a escuta atenta (abrir-se para ouvir sem julgamento ou “pré-conceitos”), o acolhimento (estar em sintonia), bem como “respeito e aceitação do outro como legítimo outro” (MATURANA, 2002), a aprendizagem torna-se mais prazerosa, adquire sentido/propósito e a escola torna-se um local agradável de estar, conviver e aprender.

Também fica mais fácil para o(a) professor(a) e o aluno se verem como “parceiros de aprendizagem”, ou seja, pessoas compartilhando ideias, experimentando diferentes formas de ser e de viver, aprendendo sobre si e sobre o mundo, transformando e sendo transformados por meio da convivência. Dessa forma, é possível que as relações humanas se constituam numa horizontalidade, nas quais ninguém é melhor ou pior, apenas diferente; numa comunhão de saberes e emoções que oportuniza, a cada um e a todos, ver/sentir/expressar o mundo de forma singular e plural.

Na perspectiva da Biologia do Conhecer, cada ser humano possui uma dinâmica própria de vida, uma forma de ser e de pensar que é específica, fruto de inúmeras experiências que constituem o seu “historial de vida”. (MATURANA, 2001a). Essas concepções de mundo/educação até podem ser modificadas pelo conviver, desde que o indivíduo se sinta “perturbado” pelo meio (nicho-ecológico), permitindo, assim, transformar sua estrutura e se complexificar.

O conhecer, portanto, é uma relação interpessoal de coerências de fazeres em distintos mundos, universos ou cosmos que geramos em nosso conviver como seres humanos, e que aceitamos em nosso conviver, enquanto queremos conviver, respeitando implícita ou explicitamente que não distinguimos na experiência mesma entre ilusão e percepção, e que de fato descrevemos e explicamos as coerências da realização de nosso viver com as coerências da realização de nosso viver (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 126, tradução minha).

Crer na possibilidade que todos têm de aprender, bem como na importância de o(a) professor(a) e os alunos “acoplarem-se pedagogicamente”, através de experiências de convivência que possibilitem a cocriação de saberes e “sentires” são processualidades que podem favorecer o surgimento de diferentes formas de ensinar e aprender matemática, entre elas: a *Pedagogia do Conviver*.

Essa proposição educativa, que emergiu das vivências nesse Nicho de Aprendizagem Matemática, intenciona romper com os moldes convencionais de ensino, pois parte da ideia de que não existe nada *a priori* que precise ser feito para que ocorra a aprendizagem. Ao invés disso, pressupõe o acolhimento e a valorização de tudo o que emerge da convivência, objetivando desencadear dinâmicas pedagógicas que poderão levar a

transformações/aprendizagens. Nessa perspectiva, o cenário educativo manifesta-se como algo inusitado, indefinido e pleno de possibilidades, uma vez que o(a) professor(a) e alunos são convidados a serem protagonistas dos processos de ensinar e aprender, isto é, decidirem, juntos, sobre como e o que desejam estudar, desencadeando, assim, uma “transformação em convivência”. (MATURANA; DÁVILA, 2015).

Referências

BALACHEFF, Nicolas. **Entornos informáticos para la enseñanza de las matemáticas: complejidad didáctica y expectativas**. 2000. Disponível em: http://www.cvrecursosdidacticos.com/download_file.php?file=1288115856_U2_Balacheff.pdf. Acesso em: 24 maio 2016.

BELLEMAIN, Franck. O paradigma micromundo. In: CARVALHO, Luiz M.; GUIMARÃES, Luiz C. (org.). **História e tecnologia no ensino da matemática**. Rio de Janeiro: Ime-uerj, 2002. p. 51-63. Disponível em: https://www.academia.edu/3217386/O_paradigma_micromundo?auto=download. Acesso em: 7 jun. 2016.

CÂNDIDO, Patrícia. Comunicação em matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEVLIN, Keith J. **O gene da matemática**. Tradução de Sérgio Moraes Rego. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRENKEL, Edward. **Amor e matemática: o coração da realidade escondida**. Tradução de Carlos Szlak. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

ITZCOVICH, Horacio. **Iniciação ao estudo didático da geometria: das construções às demonstrações**. São Paulo: Anglo, 2012.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100003. Acesso em: 21 fev. 2017.

MAGRO, Cristina; PEREIRA, Antônio Marcos. **Café com Maturana**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. Acoplamento tecnológico e cognição. In: VIGNERON, Jacques; OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/lelic/files_gerencador_de_arquivos/artigo/2005/56/1378917977capitulo_livro_acoplamento_tecnologico_e_cognicao.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco J. García. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto Romesín. Uma nova concepção de aprendizagem. **Dois pontos**, v. 2, n. 15, 1993. Disponível em: http://www.ead-tec.furg.br/images/textos/uma_nova_concepcao_aprendizagem.pdf. Acesso em: 6 jun. 2017.

MATURANA, Humberto Romesín. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto Romesín. **Ontologia da realidade**. Organização de Cristina Magro, Mirian Garciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001a.

MATURANA, Humberto Romesín. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto Romesín; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto Romesín; DÁVILA, Ximena Yánez. **El árbol del vivir**. Santiago: MVP Editores, 2015.

MENDES, Jaqueline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (org.). **Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento**. São Paulo: Musa Editora, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. Modelos científicos, modelos mentais, modelagem computacional e modelagem matemática: aspectos epistemológicos e implicações para o ensino. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PPGECT/UTFPR, v. 7, n. 2, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132559/000983274.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 jan. 2017.

MURTA, Cláudia Almeida Rodrigues; VALADARES, Marcus Guilherme Pinto de Faria; MORAES FILHO, Waldenor Barros. **Possibilidades pedagógicas do Minecraft: incorporando jogos comerciais na educação**. XII EVIDOSOL e IX CILTEC – Online. Junho de 2015. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org>. Acesso em: 26 dez. 2017.

PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira (org.) **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

PÓLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

TECCHIO, Fernanda Nardini. **Software educativo: contribuições para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) –

Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/2688/Dissertacao%20Fernanda%20Nardini%20Tecchio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, maio/ago. 2013. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200006. Acesso em: 29 ago. 2017.

Quarta seção
Linguagem e educação

A corporeidade no contexto escolar¹

Dioze Hofmam da Cruz
Andréia Morés

Considerações iniciais

No momento de pensar sobre educação, lembra-se primeiramente do ciclo escolar, sobretudo os anos iniciais, por tratar-se do primeiro contato com a escola. Sendo assim, questiona-se como será gerido esse processo e como o corpo será tratado nessa trajetória com os alunos, portanto, considera-se importante um olhar cuidadoso para a corporeidade, na tentativa de construir uma educação integral, valorizando o ser como um todo, minimizando a dualidade.

Nesse contexto, Garcia (2002, p. 18) afirma que a sua “primeira casa é o seu corpo”; dessa forma, observa-se a importância de cuidar do corpo, pois a educação que se preocupa apenas com questões cognitivas pode ser considerada como ultrapassada. Esse pensamento dualista precisa ser reelaborado dentro das escolas, por todos os que participam da educação desses alunos, ou seja, pais, professores e até os próprios estudantes precisam entender o seu papel nesse processo.

Por isso, no intuito de desenvolver cidadãos críticos e criativos, é importante considerar o conceito de *corporeidade*, que compreende corpo, mente e afetividade. Compreende-se a relevância de o docente manter os alunos participantes e ativos, permitindo a livre-expressão. Para que os docentes possam ter esse discernimento, destacam-se suas formações, pois o saber educar crianças, não sendo inato, pode ser aprimorado constantemente, por meio de dedicação, de estudo e de pesquisa. (MOREIRA, 1995).

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Práticas docentes do Ensino Fundamental: as contribuições da corporeidade*, 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.

No que se refere à educação, atualmente o conceito de *ensino bancário*, ou seja, o professor como única fonte de conhecimento não é mais aceito. O objetivo com a formação do aluno é torná-lo autônomo e crítico para poder trilhar seus próprios passos. Sendo assim, estar atento a cada aluno de forma singular, torna-se necessário para poder oportunizar de forma efetiva o ensino e aprendizado.

Dessa maneira, as reflexões aqui apresentadas pertencem aos resultados parciais identificados na dissertação a que este capítulo se refere. Entende-se que a corporeidade é um fator essencial na formação do aluno, e para isso discutimos, a seguir, como os professores podem orientar esses alunos nessa caminhada.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar as ações pedagógicas, presentes nas práticas docentes, que contemplam a corporeidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Caxias do Sul. Então, sinta-se convidado a mergulhar nessa escrita, a refletir sobre a importância da corporeidade e a pensar as possíveis formas de acompanhar esse processo educacional para formar seres integrais no mundo.

Educação e corporeidade

A relação entre educação e corporeidade se dá no momento em que o corpo é visto como um corpo-sujeito, com sentimentos e pensamentos, assumindo uma visão integral. Expressa aspectos culturais, sociais e histórias de uma existência anterior àquele momento, constituindo-se a partir de vivências.

A escola, como instituição educacional, tem potencial para incentivar os alunos a estarem em interação uns com os outros, o maior tempo possível, para que essa troca de experiências faça emergir novas descobertas e valorize o corpo humano atento a todas as suas formas de manifestação.

No momento de aproximar as dimensões que constituem o ser humano, surge a corporeidade, a qual supera o corpo físico, fazendo o ser humano ir muito além do seu intelecto, como um ser que sente e age. O corpo-sujeito não é apenas um corpo físico, ele necessita se autoconhecer, e nesse processo

vai se transformando. Esse corpo se comunica, expressa-se, é ancorado na cultura, nas experiências e nas histórias já vividas, “buscando a totalidade, porque aprendemos a ver apenas os fragmentos”. (MOREIRA, 1995, p. 51).

É importante a educação contemplar as perspectivas da corporeidade, já que as práticas corporais são consideradas importantes para a criança nesse período. Essas práticas podem auxiliar no processo de desenvolvimento e de aprendizado, pois Moreira (1995, p. 28), diz: “[...] a educação se processa no corpo todo e não apenas na cabeça do aluno”. Ancorando-se nessa colocação, destaca-se a relevância de tirar os alunos do estado de imobilidade e propiciar a eles momentos de experiência corporal. Isso porque promover práticas pedagógicas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem, associadas ainda ao prazer – e não incentivando a repetitividade e a reprodução, por meio de tarefas múltiplas em contextos diversificados – pode favorecer o aprendizado.

Nesse sentido, pensar sobre movimentos que vão além do movimentar-se apenas integra a este estudo a importância de dialogar sobre a psicomotricidade. Negrine (2002) escreve sobre duas frentes da psicomotricidade: psicomotricidade funcional (trabalhada a partir de exercícios predeterminados) e a psicomotricidade relacional (que utiliza o brincar como elemento pedagógico). O autor privilegia a psicomotricidade relacional, por permitir a exteriorização de cada criança, o que auxilia nos processos de aprendizagem. Sendo assim, inspirando-se nas colocações de Negrine (2002), este capítulo abordará a psicomotricidade.

Quando o aluno inicia uma atividade, é importante que ele próprio tenha capacidade de perceber o que é necessário para conseguir torná-la viável e organizá-la. Por conseguinte, à medida que essa atividade vai sendo desenvolvida, o aluno vai se tornando autor, criando suas próprias regras. Assim, torna-se mais autônomo, com mais capacidade de entender e significar o que está desempenhando. Essa liberdade de expressão poderá auxiliar o professor na compreensão do aluno. (FREIRE, 1994).

Nesse momento, pode haver uma conexão entre mente e corpo do ser humano, caracterizando sua integralidade; além disso, essa comunicação também pode acontecer por meio da linguagem corporal, já que o corpo é

capaz de demonstrar alegrias e tristezas, e criar sua própria imagem com sentido. Isso é possível a partir do estímulo.

O corpo é parte inerente da educação, por isso não pode ser considerado um elemento acessório, já que “o corpo incluído significa evidenciar o desafio de nos perceber como seres corporais, é preciso incluir as questões de afeto e desafeto, dos temores, dores que nos paralisam, que nos revelam e que nos esconde”. (NÓBREGA, 2016, p. 112).

À medida que a escola acredita em uma educação integral, percebe-se que ela não dicotomiza corpo e mente, mas admite essa articulação. Nessa conjectura, Garcia (2002, p. 18) reflete sobre o corpo, dizendo que “precisa-se cuidar da nossa primeira casa, o nosso corpo”. Desse modo, observa-se a importância de não deixar o corpo em segundo plano, mas de privilegiá-lo na escola, juntamente com as questões do intelecto.

Pensar o processo educacional, a partir de uma educação corporal, é privilegiar a corporeidade. E essa compreensão poderá acender o entusiasmo de ensinar e de aprender com mais flexibilidade, deixando para trás a figura “engessada” do livro. Para ter a possibilidade de abordar a corporeidade, é comum os professores utilizarem brincadeira e jogos, caracterizando o meio lúdico, para aproximar-se do mundo da criança.

No decorrer deste capítulo, nos momentos nos quais será discutida a ludicidade, sempre que utilizadas as palavras “jogo” e “brincadeira” ambas estarão no mesmo sentido. Entende-se que essas duas palavras se tornam adequadas no momento da relação com o mundo imaginário e o real. Essa compreensão está amparada no discurso de Fortuna (2018, p. 54): “Brincar é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa”.

No momento em que o aluno está em contato com a ludicidade, apresenta maior interesse e facilidade no aprendizado, pois realiza de forma mais prazerosa as atividades, já que tem a possibilidade de utilizar a expressão corporal para brincar.

As atividades propostas pela ludicidade são diversificadas, o que dá possibilidade à criança de articular a cognição, afetividade e motricidade;

sendo assim, tem-se a abordagem da corporeidade. Quando a criança é incentivada a brincar, ela ativa elementos cognitivos que lhe permitem perceber como tais atividades são realizadas; logo a sua capacidade cognitiva é expandida.

Outro ponto que é importante salientar, quando se pensa no lúdico, é:

Nota-se que comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. (FORTUNA, 2018, p. 59).

Nessa conjuntura, para o brincar acontecer, considera-se importante a exteriorização do corpo, pois ela auxilia na espontaneidade e na sociabilização com colegas e professores, existindo mais possibilidades de aprendizado. Sendo assim, investir em atividades lúdicas pode favorecer questões motoras, cognitivas e emocionais, já que a vinculação desses elementos compõe a corporeidade. É possível dizer, então, que as atividades lúdicas são essenciais para a aproximação com a corporeidade.

Práticas docentes no Ensino Fundamental

Estar dentro do processo educacional, com a tarefa de educar crianças, não é simples; é necessário preparar-se. Os professores não nascem com a capacidade de educar, é preciso desenvolvê-la, praticar e refletir para conseguir alcançar o objetivo.

Nessa conjuntura, Gatti (1997) considera que “a universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores”. Determinados tipos de crenças como “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda prevalecem, apesar de o dia a dia demonstrar que isso não é verdadeiro. (GATTI, 1997, p. 40).

Nóvoa (2007) acredita na formação do professor ancorada na prática pedagógica. O autor diz que atualmente preconiza-se não apenas a transmissão de conhecimento, mas uma pedagogia voltada para o aluno, o que irá favorecer seu desenvolvimento e aprendizado.

As práticas pedagógicas necessitam de estudo, quando se olha para o Magistério, observa-se a predileção por práticas didáticas; em contrapartida, nas universidades é privilegiado o viés teórico. Dessa forma observam-se lacunas nesses dois eixos educacionais. (GATTI, 1997). Teoria e prática pedagógica estão imbricadas. Dessa forma, sabe-se que para uma atividade ser proposta é importante sua fundamentação teórica; assim, compreende-se que ambas, teoria e prática, devam estar articuladas, de modo a contribuir com a aprendizagem.

Pensar a formação do professor articulando teoria e prática, possibilitando o estudo e a análise das práticas, pode contribuir com o processo de formação, de acordo com Nóvoa (2007). Ainda nessa discussão, Pimenta (2008) afirma que prática e teoria caminham lado a lado.

A aproximação entre teoria e prática são importantes no processo de formação; logo o professor terá uma base mais sólida para possíveis surpresas que possam transcorrer em sala de aula, já que não se pode prever. Isto é, com esse alicerce, ele terá mais facilidade de ajustar as intercorrências.

Pimenta (2008) descreve que a prática reflexiva pensada em conjunto contribui para constituir intelectuais críticos e transformadores, com possibilidades mais claras de emergirem novas propostas para a prática pedagógica. No momento em que é proposta uma atividade aos alunos, o professor observa a forma que está transcorrendo, reflete sobre o que foi proporcionado e, a partir dessa reflexão, faz emergirem novas práticas que podem ser discutidas com colegas professores e os próprios alunos. Pois, segundo Freire (2013, p. 40), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica acerca da prática: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Dessa forma, o professor se coloca na posição de sujeito da produção do saber, pois “ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar possibilidades para sua produção: construção. (FREIRE, 2013, p. 47). Educar é trilhar um caminho de reciprocidade, o professor auxilia o aluno a organizar conhecimentos já existentes e contribui com os conhecimentos que ele possui. O ensino é vida, vivência e movimento. Esses momentos de trocas favorecem o aprendizado de ambos.

Nesse sentido, é importante a escola favorecer momentos de integração. Ser um ambiente onde todos aprendam, onde há respeito pelo seu espaço e sua história. E, nessa troca, um possa auxiliar na necessidade do outro, o que poderá resultar em mais autonomia e criatividade.

Compreender o processo educacional é instigar os alunos a assumirem-se perante determinadas situações e a colocar em prática suas ideias. O aluno é chamado a criar, com os professores e os colegas, porém, o respeito à sua cultura nesses momentos é fundamental, não tentando encaixá-lo em atividades que não façam sentido a ele ou que não estimulem seu prazer.

Diante disso, Soato (2007), inspirado em livro de Bernard Charlot (2005), afirma que o prazer e saber caminham juntos. Por isso, caso o aluno não sinta prazer em estar realizando determinada tarefa, não haverá sentido para ele, e, portanto, o esforço do professor será em vão. Acreditar em um aprendizado que valoriza apenas livros e cadernos não é o bastante para identificar-se com o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, é pertinente buscar alternativas que possam trazer de volta sentido às propostas, viabilizando a interação entre professor, aluno e aprendizado. Nessa perspectiva, compreende-se a abordagem lúdica, contribuindo para aproximar a escola com o mundo da criança. Fortuna (2010, p 109) afirma: “Brincar associa pensamento e ação. É comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente”.

Confiar no brincar pode desenhar um contexto mais divertido, com teoria e prática unindo-se com mais facilidade. O aluno tem a oportunidade de conhecer o mundo e suas possibilidades; estabelecer relações sociais; desenvolver sua autonomia e organizar suas emoções.

Nesse sentido, Fortuna (2013, p. 90) afirma que “se aprende brincando por brincar, e que se ensina e se aprende brincando”. O professor é parte essencial nesse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno.

Esses momentos proporcionados pelo processo educacional, ainda, se encontram em transição, já que a educação tradicional está imbricada em muitos professores, que também foram formados por meio dela. No entanto,

visualiza-se um despertar para um novo modo de educar, mediante um processo cultural lento e desafiador, mas acredita-se que será gratificante.

Percurso metodológico

Para a construção do estudo, apresentado neste capítulo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Ludke e André (2013), supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Minayo (2010) contribui ao afirmar que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, das aspirações, crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, interpreta suas ações a partir da realidade vivida.

Desse modo, os dados coletados para este estudo são descritivos, pois Ludke e André (2013) afirmam que a coleta é rica em descrições, situações, acontecimentos; inclui entrevista, depoimentos, fotos, desenhos e tantos outros tipos de documentos. Todos os dados são considerados importantes, portanto, é importante que o pesquisador esteja sempre atento a cada detalhe, que pode ser efetivo para o problema em questão.

Assim, em um primeiro momento, contatou-se a escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Caxias do Sul, sendo que, como critério de escolha, foi delimitado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No momento seguinte, entrou-se em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), para pedido de autorização da pesquisa. Com o aceite da escola e a autorização da SMED, iniciou-se então o processo de pesquisa.

Foram convidados todos os professores que atuam na escola de Ensino Fundamental da rede Municipal de Caxias do Sul, nos anos iniciais (1^a ao 5^a ano), cinco aceitaram participar da pesquisa. Desse modo, foi realizada uma breve explicação sobre a pesquisa e seus objetivos, juntamente com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, após ter sido assinado, foi iniciada a coleta de dados.

A coleta de dados se deu por entrevista semiestruturada, a qual foi organizada a partir do problema de pesquisa e dos objetivos. A coleta seguiu

ainda com a leitura dos documentos da escola: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar.

As entrevistas realizadas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Em seguida, foi realizada a leitura dos documentos da escola: do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar. Essa análise é considerada essencial na abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas ou para descobrir aspectos novos de um tema-problema. (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Feitas as entrevistas e realizada a leitura dos documentos escolares, procurou-se então fazer a análise dos dados obtidos, para isso, foi escolhida a análise de conteúdo de Bardin, utilizada a partir de uma perspectiva qualitativa. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas analíticas das comunicações, com o objetivo de superar as incertezas e enriquecer a leitura, pretendendo compreender as comunicações, além dos seus significados imediatos. (BARDIN, 2016).

Desse modo, deu-se início à análise dos dados, sendo importante salientar que essa etapa está em fase parcial de construção. Até o momento, agrupou-se em categorias e subcategorias, para que melhor pudessem ser discutir os dados. Categorias são classes que vinculam um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento este realizado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016).

Resultados e discussões

A reflexão e análise dos dados construídos nesta investigação permitiram acolher as categorias que emergiram a partir da coleta de dados realizada neste estudo.

Emergiram três categorias: a) compreensões e vivências da corporeidade, da qual emergiram três subcategorias: o corpo como uma unidade, a fragmentação do corpo e as vivências do docente; b) estratégias pedagógicas que gerou duas subcategorias: atividades pedagógicas e diferentes formas de expressão; c) vivências da ludicidade, que deu origem a duas subcategorias: potencialidades e limitações, e entusiasmo.

A primeira categoria denominada “compreensões e vivências da corporeidade” tem a ideia de compreender qual o conceito que os professores têm a respeito da corporeidade e saber quais as vivências que eles tiveram durante seu processo de formação relacionado ao tema.

Para melhor análise, apresenta-se a primeira subcategoria intitulada “o corpo como uma unidade”. Nessa subcategoria é possível perceber o entendimento dos professores de um corpo inseparável, da união entre corpo e mente, quando se reflete sobre corporeidade. Pode-se observar nos relatos a seguir: (S2): “É aprendizagem através do corpo.” e (S3): “[...] significa que todo nosso aprendizado tem que passar pelo nosso corpo de alguma forma [...]”

Percebe-se nos relatos de S2 e S3, a forma como os professores articulam aprendizagem e corpo, o que vem ao encontro da colocação de Nóbrega (2016, p. 105) de que “a mente não está em uma parte do corpo, ela é o próprio corpo”.

Olhar para o corpo e poder observar a sua complexidade é importante para constituir a representação do corpo e as concepções conferidas a ele. A corporeidade restaura a relação indissociável entre corpo e mundo, mente e alma. Compreender a multiplicidade do indivíduo poderá superar a visão cartesiana, com o intuito de estabelecer uma vida mais autônoma, em que mente e corpo são articulados a todo momento.

Nesse sentido, Gonçalves (2001) diz que o ser-no-mundo é manter-se disponível ao mundo, e ao mesmo tempo conhecer e vivenciar o corpo, nas suas possibilidades e limitações, tendo conhecimento do nosso ciclo vital, nessa trajetória em que muitas modificações ocorrem, desde o nascimento até a morte.

Compreender o ser humano por inteiro é saber a sua posição no mundo; conhece-se a importância das questões cognitivas para o progresso de uma sociedade, entretanto, entender a forma como isso ocorre pode motivar um novo olhar para o corpo, por meio da corporeidade. Nessa perspectiva, destaca-se a fala de S1:

(S1): “Para mim me veio na cabeça a expressão corporal né, me vem a questão da psicomotricidade que eu falei para você que influencia bastante e que a gente observa que influencia no aprendizado. A

expressão corporal me vem, a expressão através do corpo, do movimento como um todo”.

Observa-se que a psicomotricidade emerge no discurso de S1, mesmo não especificando o eixo ao qual se refere; pensa-se estar próximo à psicomotricidade relacional, que já foi discutida durante este capítulo embasado em Negrine (2002). Desse modo, a psicomotricidade relacional baseia-se em vivências corporais diversificadas, incluindo fatores psicoafetivos, instigando a brincadeira com o corpo de forma simbólica: o brincar com o colega e com o próprio corpo.

Entende-se que a colocação de S1 pode acender uma discussão do movimento que será proposto para o aluno, respeitando sua cultura e seu cotidiano. Impor movimentos sem significância impede a espontaneidade e a criatividade e impossibilita à criança expressar sua autenticidade no seu próprio tempo.

O corpo não é um recurso de práticas educativas, o corpo é educação, o ser e o saber não podem ser divididos. Nesse sentido, observam-se os apontamentos feitos pelos professores:

(S2): “O que passa pelo corpo a gente não esquece, eu costumo ter essa prática quando eu vou dar algum conceito novo eu vou utilizar alguma coisa que envolva o corpo para que ele se lembre através do movimento [...]”

(S5): “O corpo ali no começo da alfabetização é extremamente importante. A mente comanda tudo né, principalmente o corpo, o corpo muda e a mente também muda”.

Nas falas dos professores S2 e S5 é possível observar a integralidade de mente e corpo. Percebe-se, na colocação de S2, a íntima relação entre o cognitivo e o corpo. Um depende do outro, portanto estimular o corpo pode promover o aprendizado. Dessa forma, acorda-se com Moreira (1995, p. 22), ao afirmar que “o ato de conhecer não é mental, ele é, antes de tudo corpóreo”.

Nesse contexto, pode-se apontar a efetividade dos estímulos para o aprendizado, no entanto, é importante ter consciência de que o aprendizado não vai acontecer para todos os alunos da mesma forma, pois cada um

internaliza de modo diferente. Destaca-se, então, o respeito ao tempo de aprendizagem de cada um, podendo ser necessária a oferta de diferentes formas, para conseguir o desenvolvimento de alunos com ritmos mais lentos, mas com o mesmo potencial.

A professora S5 pontua a importância do corpo na alfabetização. Nesse contexto, Zamboni (2012, p. 5) diz que “nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante utilizar métodos que favoreçam a aquisição de habilidades nas diferentes dimensões, intelectual, emocional, corporal ou social”. Dessa forma, observa-se a relevância da corporeidade nessa etapa escolar, quando todos os sentidos da criança são incentivados na escola, o aluno poderá ser beneficiado.

Desse modo, compreende-se a relevância de o ambiente escolar proporcionar um local de vivência com liberdade, para que o aluno tenha a possibilidade de expressar-se da forma que é, sem tentar encaixar-se em formatos já estipulados pela escola ou pela sociedade, podendo emergir, então, um cidadão mais atuante no mundo.

Em contrapartida, em algumas falas dos professores observou-se, ainda, muito presente a fragmentação do corpo, o que, assim, resultou na segunda subcategoria intitulada “corpo fragmentado”. Pontua-se, em um primeiro momento, a não compreensão do conceito de corporeidade nas colocações a seguir:

(S1): “[...] corporeidade é muito externo né! Tô lidando agora com o cognitivo, mas ele é bastante externo para mim né. Mas claro, o cognitivo é que vai fazer com que ele mostre no corpo dele e se expresse assim [...]”

(S5): “[...] não tinha ouvido falar nesse termo”.

No relato de S1, a professora descreve a corporeidade e questões cognitivas como algo externo e aponta o cognitivo como antecessor de expressões corporais, entretanto, por meio deles (corpo e cognitivo) ocorre a comunicação, a partilha de experiências. Neste contexto, Nóbrega (2016, p. 90) afirma que “a mente é o próprio corpo e não parte dele, pois, a cognição emerge da corporeidade”.

Em relação à S5, a professora menciona “não conhecer o termo corporeidade”, entende-se, então, que S5 tem dificuldade em abordar esse tema, pois ela não tem conhecimento. Nesse sentido, já que a professora não tem conhecimento sobre a corporeidade, é possível os alunos apresentarem possíveis lacunas. Moreira (1995) afirma que o sentido da corporeidade só será conhecido, se habitado por meio do corpo, ao considerar a indissociabilidade entre sujeito e objeto.

Gonçalves (2001) corrobora, dizendo que a aprendizagem na escola com pouca participação do corpo, sem experiências sensoriais, acumula conhecimentos abstratos, fragmentados. A educação conduzida nesse formato dificulta o desenvolvimento integral do aluno. Não se quer aqui dizer que questões cognitivas não são relevantes, mas sim a articulação entre elas, o corpo e a alma podem trazer um conhecimento definitivo e não abstrato, formando um cidadão mais preparado para a vida.

Dando sequência, para que o professor tenha a capacidade de propor atividades significativas, sem fortalecer a dicotomia, torna-se relevante o quanto ele experienciou em sua própria formação. Com o intuito de discutir sobre esse assunto, aborda-se a terceira subcategoria denominada “vivências dos docentes”, ao destacar as falas mencionadas a seguir:

(S1): “[...] eu me lembro de fazer um jardim no meu quadro, com papel crepom, e papel e desenho enorme, com muito elementos para a partir daquele jardim fazer histórias matemáticas, criar histórias matemáticas. Quantos passarinhos, as frutas. E aí, naquele jardim eu já podia trabalhar a natureza, trabalhar palavras”.

(S2): “Escravos de Jó foi utilizado durante o processo de formação do magistério. A gente fazia essa brincadeira na minha época, tinha filmes nas máquinas na minha época. Aí a gente tinha aqueles potinhos das máquinas dos filmes, a gente brincava com aquilo lá e como era difícil para gente se coordenar [...]”

(S3): “Eu tive uma cadeira sobre corporeidade na Educação Física, mas foi bem pouco”.

(S4): “[...] professores que trabalhavam essa questão um pouco de dança, falaram alguma coisa [...] uma atividade que outra, mas a maior parte foi teórica”.

(S5): “Não lembro de nada específico assim, só bem na teoria mesmo”.

Observa-se que S1 e S2 trazem lembranças de momentos vividos na sua formação. Salienta-se a importância desses momentos acontecerem durante tal processo, pois, assim, o professor poderá ter melhor compreensão das atividades que irá promover em sala de aula.

Os professores S3, S4 e S5 trazem relatos de teoria demasiada, sem muitas vivências, o que pode ter resultado em perdas na sua formação, dificultando a abordagem da corporeidade em sala de aula.

De acordo com Pereira e Bonfim (2006), inserir a dimensão de vivências corporais na formação dos professores pode proporcionar uma educação, na qual o corpo seja resultado da relação do ser com o mundo, em que as dimensões sociais, estéticas e racionais estejam todas juntas.

Compreender o corpo no âmbito educacional pode auxiliar o professor a trabalhar essa abordagem. Compôr uma prática, na qual não se fez parte, que não foi experienciada, é uma tarefa árdua dada ao profissional. Portanto, compreender de que forma o professor irá desenvolver as práticas pedagógicas é de grande importância. Para essa discussão, abordar-se-á, a seguir, a segunda categoria intitulada “Estratégias pedagógicas”, com o intuito de conhecer de que modo esse professor propõe o contato com a corporeidade, para poder transformar experiências em aprendizagem.

Para melhor análise, estabeleceu-se a primeira subcategoria, as “atividades pedagógicas”, para conhecer que atividades os professores utilizam na abordagem de assuntos, por meio do corpo. Em um primeiro momento, salientam-se as seguintes declarações:

(S1): “[...] eu fiz uma atividade com eles aonde eles tinham um caça palavras e eles tinham características de ser humano, não só de crianças. E eles tinham a figura de um menino. Eu peguei de menino para os meninos e de meninas para as meninas. Fiz dois modelos, e eu fiz eles escolherem com qual eles simpatizavam mais com a carinha que representasse mais eles. Eles tinham que, então, encontrar palavras no caça-palavras que não estavam descritas”.

(S2): “A separação silábica também que a gente trabalha tipo, ba-ta-ta com palmas, às vezes eles estão fazendo exercício e tu percebe que eles estão batendo palmas. Então funciona bem, eles gostam porque fica divertido”.

(S4): “[...] estão na praia e no navio né! Daí eles têm que atravessar a nado o mar, para chegar no navio, e lá no mar tem um tubarão. Aí tem um lugar que eles têm que passar, se não o tubarão pega eles. É um jogo

de pegar né! Daí quando eles passam pelo tubarão, eles entram no navio e esperam no mar. Aí todo mundo entra no navio, a gente faz a volta e vem para a praia.”

Observa-se o cuidado de S1 para a criança reconhecer-se na atividade, para então emergir o aprendizado. Nesse sentido, Gonçalves (2001) posiciona-se ao mencionar que os movimentos realizados precisam fazer sentido aos alunos, em elementos subjetivos e modificações corporais.

Já na fala de S2, ressalta-se o corpo como um meio de aprendizagem, desse modo, o aprendizado passa pelo corpo, para logo tornar-se cognitivo. Nesse viés, Freire (1994) diz que movimentos realizados podem ser o alicerce para aquisições mais elaboradas; assim, vão se refinando e aprimorando os movimentos, com aquisições mais elaboradas até os níveis intelectuais e sociais.

Propor movimentos dentro do espaço escolar possibilita aos alunos estar em constante processo de criação e fortalece experiências vividas, já que ele se caracteriza não apenas por ações biomecânicas, mas atua na interação entre o indivíduo e o ambiente em que ele está inserido.

Quando S4 relata sua proposta de trabalho, observa-se a referência ao movimento simbólico, e como o próprio relato traz, é uma brincadeira. Negrine (2002, p. 70) diz que o movimento simbólico “é realizado com uma intenção representativa ou imaginária”. Nesse formato, os alunos podem desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade, divertindo-se no mesmo momento em que aprendem.

À medida que os professores desenvolvem atividades para auxiliar no processo de aprendizado e buscam novos caminhos, fazem uso de algumas formas de expressões para dar vida a essas propostas, portanto será discutida uma segunda subcategoria, intitulada “Diferentes formas de expressão”. Dessa forma, destacam-se as narrativas a seguir:

(S1): “Tu acabas fazendo uma música e uma dança para motivar e aprender um determinado assunto ou uma música para fixar uma determinada regra ortográfica, tudo contextualizado.”

(S3): “[...] a gente passou por músicas; passou porque eles tinham que dançar e interpretar a música, então vários estímulos [...]”

(S4): “[...] a gente trabalha muito a questão da música, da dança, de brincadeiras. Tipo assim de teatro, que a gente aborda muito os aspectos do teatro [...]”

(S5): “[...] a gente pode trabalhar através de música né, através de vídeos”.

Ao analisar os itens acima, é possível observar a preferência pela utilização da música, acompanhada, posteriormente, por dança, teatro e vídeos. Nesse sentido, o corpo pode ser o meio para as diferentes formas de expressões, capacitando a escola a promover experiências corporais; desse modo, pode inserir a corporeidade em suas práticas pedagógicas. Gonçalves (2001, p. 132) aponta que “o homem é uma unidade corpóreo-espiritual, na qual distinguimos, para fins de análise, pensamento, sentimento e ação”.

Nessa perspectiva, fomentar a corporeidade no ambiente escolar é considerar a criança em sua integralidade e possibilitar a vivência do aluno significando suas ações. A música, a dança e o teatro podem facilitar a aprendizagem, ressaltando a criação e autonomia.

Com o intuito de completar a análise realizada neste estudo, apresenta-se a categoria “Vivências da ludicidade”. Essa categoria faz uso da ludicidade para abordar a corporeidade, ao discutir as facilidades, dificuldades e motivos que os professores encontram para estarem utilizando-a.

Para aprofundar melhor essa discussão, denomina-se a primeira subcategoria como “Potencialidades e limitações”, com a intenção de dialogar sobre as potencialidades e limitações que os professores encontram para aproximar corporeidade e ludicidade. Para essa discussão, apontam-se as seguintes narrativas:

(S2): “Quanto mais a gente proporcionar esses momentos de se movimentar mesmo, eles vão se sentir mais numa brincadeira, que é o lúdico né! Porque para eles brincar é se mexer”.

(S4): “Criança é um ser lúdico né, mesmo que o jogo simbólico, quando ela brinca sozinha, as vezes quando ela brinca com os colegas. Tem tudo a ver né, o meu corpo, o corpo do meu colega!”

Demonstra-se nas alocações de S2 e S4 a estima pelo movimento e pela brincadeira, também percebe-se a importância de relacionar corpo, ambiente e indivíduos. Nessa perspectiva, Garcia (2002) diz que a vida é movimento; se não há movimento não há vida, não há processo de construção e desconstrução em andamento. Desse modo, quanto mais o professor incentivar a criança, possibilitando seu desenvolvimento com mais agilidade e efetividade, melhor poderá ser o aprendizado.

Em um segundo momento, os professores relatam limitações ao trabalharem com a ludicidade, o que se pode perceber no relato:

(S3): “[...] o segundo ano já perdeu um pouco, digamos dessa fantasia; então, acredito que com a educação infantil era mais fácil de trabalhar”.

Observa-se a relação entre a ludicidade e a etapa de vida na qual as crianças se encontram. Enquanto vão se desenvolvendo, o interesse pelo mundo imaginário, do faz de conta, vai minimizando.

S3 comenta sobre os obstáculos em trabalhar com o lúdico, à medida que as crianças vão crescendo. Isso posto, destaca-se a importância de os professores modificarem as práticas pedagógicas e estarem em constante aprendizado, para poderem promover a ludicidade de forma que possa cativar esses estudantes.

Nessa perspectiva, observa-se a narrativa de

(S4): “A gente vai modificando um pouco a aula, para ficarem um tanto com o que eles querem, com o que a gente pretende. Aí a gente modifica um pouco o conteúdo, a forma de conduzir, trabalhar um pouquinho diferente, tentar”.

Observa-se na alocação a busca do professor pelo melhor modo de aproximar-se dos alunos, sem perder o objetivo inicial. Freire (2013, p. 83) diz ser “fundamental os professor e alunos saberem que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve”. Deste modo, juntos, alunos e professores, podem encontrar a melhor maneira de agir para superar essas limitações.

A opção por uma prática pedagógica mais lúdica pode potencializar o entusiasmo dos alunos e deixar a monotonia de lado; assim sendo, faz

emergir uma nova subcategoria denominada “O entusiasmo”. Nessa subcategoria, serão discutidas metodologias lúdicas, a fim de despertar o interesse do aluno, a ponto de que ele se sinta instigado a apreender. Para isso, destaca-se a narrativa abaixo:

(S2): “Até jogo de tabuada que eu fazia com os alunos do quarto ano, quem acertava ficava sentado, quem errava ficava de pé. Aí só podia sentar quando acertasse de novo. Os primeiros que ficavam sentados, perto do horário de ir embora, que estavam sentados na hora do sinal podiam ir embora primeiro. Então eles adoravam essas brincadeiras assim, e estavam cansados já, que era final de período né!”

No relato acima, é possível observar estratégias utilizadas pelo professor, com a ideia de promover um ensino diferenciado, de ir além, saindo da monotonia da sala de aula. O jogo é oportunizado aos alunos, com o intuito de promover aprendizagem, porém sem enfadá-los.

Em contrapartida, observa-se a alocação a seguir:

(S3): “Relata que não dá para trabalhar uma aula inteira sobre corporeidade e ludicidade, um período até vai, se não, eles já perdem o interesse”. A professora S3 sinaliza que a ludicidade tem um “tempo de durabilidade na aula”.

pois quando é utilizada por períodos longos, não terá mais o interesse dos alunos. Pereira (2015) afirma só se perde o interesse, quando o prazer já não está mais presente na atividade realizada, desse modo, ressalta-se a importância de atividades diversificadas para que o interesse e o prazer se mantenham.

A ludicidade e a corporeidade podem trilhar o caminho de uma educação integral lado a lado, porém, para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário estudo e conhecimento por parte dos professores, visto que ainda existe muito preconceito com o brincar, justificado pela falta de compreensão.

No momento em que se encerram as categorias, olha-se para os documentos institucionais, com o intuito de verificar se os mesmos trazem colocações que instiguem os professores a estarem abordando a corporeidade em suas aulas.

É possível contemplar nos documentos o cuidado com o desenvolvimento integral do aluno; contudo, ressalta-se que a palavra *corporeidade* não consta nos documentos. Entretanto, o que se considera mais importante é esse cuidado, pois, mesmo que a corporeidade não esteja explícita com sua nomenclatura, está imbricada nesse processo de formação integral.

Percebe-se, também, o respeito à individualidade do aluno, a promoção de sua autonomia e criatividade; assim sendo, os documentos podem orientar os professores para uma aprendizagem integral, abrangendo questões sociais, emocionais, culturais e corpóreas.

Considerações finais

Ao vislumbrar o fim desta trajetória, sabe-se que a corporeidade precisa estar presente na sala de aula, podendo facilitar a aprendizagem. Assim sendo, pode-se constituir uma aprendizagem mais efetiva, transformando informações em conhecimento, no momento em que o professor permite a participação do aluno, e trabalha a partir de informações que esse aluno já possui.

Percebe-se a dificuldade de alguns professores em compreender a corporeidade. Estes ainda mantêm uma visão fragmenta do ser humano, tendo uma predileção pelas questões cognitivas, deixando o corpo em segundo plano. Pensa-se que essas posturas, adotadas por alguns professores, podem estar relacionadas às vivências em suas formações. São poucos os que experienciaram a corporeidade no seu dia a dia de sala de aula; assim sendo, considera-se plausível a dificuldade em abordá-la.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, observa-se um conflito, enquanto alguns professores propiciam experiências diversificadas aos alunos, outros permanecem imbricados no ensino tradicional, buscando poucos momentos para fomentar a corporeidade. Apesar de os professores acordarem em “trabalhar o aluno como um todo”, percebe-se que eles encontram dificuldades em planejar atividades.

Os professores também relatam a importância de estarem trabalhando com práticas pedagógicas lúdicas; entretanto, comentam que essas práticas

precisam estar em movimento, sendo modificadas, pois, à medida que as crianças vão crescendo, precisam manter interesses. Além disso, os professores destacam que, ao promoverem a ludicidade, podem fomentar o entusiasmo desses alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Observa-se que a corporeidade e a ludicidade caminham juntas para poder elaborar as práticas pedagógicas que serão abordadas com os alunos; portanto, sinaliza-se a importância de universidades formadoras de professores inserirem o lúdico e usem a corporeidade em suas práticas, para que eles possam sentir o prazer em aprender, por meio do corpo e da brincadeira, facilitando, posteriormente, a educação dos seus próprios alunos.

A partir deste estudo, tem-se o desafio de proporcionar aos alunos da Educação Básica dos anos iniciais, uma educação integral, com professores preparados, considerando as práticas educativas um processo que se dá no corpo e pelo corpo, abordando, assim, a corporeidade em um ambiente onde o aluno tenha liberdade de comunicar-se e expressar-se de variadas formas, transformando-o em um cidadão consciente para o mundo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: SP: 70, 2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 47-72.

FORTUNA, Tânia. Ramos. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. *In*: OLIVEIRA, V. R. (org.). **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Regina Leite *et al.* **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GONÇALVES, Maria A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NEGRINE, Airton. **Corpo na educação infantil**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corporeidades... Inspirações Merleau-Pontinas. Natal – RN: IFRN, 2016.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Revista Simpro**, São Paulo, p. 1-24, 2007. Disponível em:
http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 697-710, set./dez. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9225>. Acesso em: 1º set. 2018.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 21, n. 75, p. 45-68, jan./jun. 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

SOATO, A. M. L. Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**, de Bernard Charlot 2005. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Enpec, 2007. Disponível em:
<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p593.pdf>. Acesso em: 1º. maio 2019.

ZAMBONI, Juliana *et al.* Os desafios de ensinar e aprender: a corporeidade nas séries iniciais. In: SEMINÁRIO ESCOLA E PESQUISA: UM ENCONTRO POSSÍVEL, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: EDUCS, 2012. p. 1-14. Disponível em:
https://www.upplay.com.br/restrito/nepso2012/uploads/Pesquisa_Professores/Projetos_2_Semestre_2012/Artigo_Os_desafios_de_ensinar_e_de_aprender_a_Corporeidade_nas_series_inicias.pdf. Acesso em: 29 ago.2018.

Ler e escrever vidas em biografema no Ensino Médio¹

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju
Sônia Regina da Luz Matos
Flávia Brocchetto Ramos

Introdução

Uso as palavras para compor os meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão.
(Manoel de Barros, 2010, p. 13)

A leitura literária e a escrita no Ensino Médio constituem-se práticas amplamente implicadas com as demandas utilitárias dos processos seletivos de faculdades e universidades, bem como com o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Enquanto um exercício de preparação para o futuro, essas práticas são compreendidas *apenas* como instrumentos utilitários de preparação de uma vida de estudante para um futuro com sortidos propósitos.

A importância atribuída aos processos seletivos, bem como ao texto informativo em detrimento de textos literários, constitui a base de um processo de legitimação do caráter utilitário, que tanto as práticas de escrita quanto as práticas de leitura literária assumem na fase final da Educação Básica.

Logo a perspectiva utilitária e instrumentadora dessas práticas, no Ensino Médio instaura obliterações aos modos que também contemplem aspectos éticos, estéticos e políticos imbricados com o ler e com o escrever. Nesse sentido, ao tomar uma vida (DELEUZE, 2002) como matéria do ler e do escrever, podemos não apenas tensionar essa perspectiva como constituir condições e possibilidades para dar visibilidade às singularidades que atravessam as vidas biografemadas neste estudo.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de mestrado intitulada *Práticas de leitura literária e escrita no Ensino Médio: a vida em biografema*, sob a orientação das Profas. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS e co-orientação Dra. Flávia Brocchetto Ramos.

É desse modo que uma vida de professora-pesquisadora decide biografemar uma vida de estudante em uma sala de aula do Ensino Médio. Nesse ponto, um outro encontro se faz: o encontro com a vida do professor-pesquisador Manoel de Barthes. A constituição dessa trilogia é uma tentativa de tensionar, pela escritura-biografemática, o caráter utilitário do ler e do escrever empreendido no Ensino Médio.

Tensionamento que ganha sustentação e rigor conceitual em meio aos conceitos de escritura (BARTHES, 2004, 2012, 2012b, 2013) ao modo de biografema (BARTHES, 2003), do crítico literário francês Roland Barthes, bem como dos traços das *inutilizas* do poeta Manoel de Barros (1997, 2000, 2010). Assim, o referencial teórico, em meio ao qual foi possível deslocar as práticas de leitura literária e escrita do aprisionamento utilitário, é instaurado pela escritura biografemática das *inutilizas* de uma vida, ou seja, pela escrita e pela leitura das *inutilizas* que atravessam uma vida.

Portanto, o plano conceitual no qual este estudo se desenvolve busca, em primeiro lugar, estabelecer uma interdependência entre as práticas de leitura literária e as práticas de escrita, por meio da escritura-biografemática; em segundo lugar, toma o biografema como uma estratégia implicada ao ler e escrever com as vidas que nos tocam, a partir dos traços das *inutilizas* que elas carregam consigo.

No entanto, uma vida tomada enquanto matéria de escritura-biografemática não é vista como uma identidade fixa ou fixada, na medida em que é tida “como pura corrente de consciência a-subjetiva, consciência pré-reflexiva impessoal, duração qualitativa da consciência sem um eu”. (DELEUZE, 2002, p. 10). Logo configura-se como uma vida imanente.

Portanto, as vidas em biografema não se constituem enquanto uma narrativa estável acerca dos vividos; algo que facilmente pode ganhar contornos de testemunho, rememoração ou ainda da instauração de uma linearidade desses vividos; facilmente acomodados em uma biografia, cuja sucessão dos fatos corporificam uma estabilidade, tendo em vista que a escritura-biografemática mobiliza as (des)importâncias, os restos e detritos que uma vida fragmentária – biografemada – carrega na “algibeira” de si.

Em termos metodológicos, as vidas em biografema apresentadas neste capítulo são disparadas pela cena-biografemática intitulada *Manoel de*

Barthes *13.11.2014 † 12.11.1915, cuja escrituração-biografemática é realizada por uma vida-de-professora-pesquisadora que, encharcada pelas demandas de correção e automatismos professorais, ousa dar visibilidade às (des)importâncias, as errâncias e invisibilidades que atravessam uma vida-de-estudante e também a vida-de-professor-pesquisador de Manoel de Barthes. Vidas que seguem pingando *inutilizas* por onde passam.

Desse modo, ao biografemar-se a si, engendrou não apenas uma vida-de-professora-pesquisadora, como também uma vida-de-estudante e uma vida-de-professor-pesquisador, ou seja, pôde ler e escrever com as *inutilizas* dessas vidas e, desse modo, constituir um escape mínimo frente às demandas utilitárias que assomam tanto a leitura literária quanto a escrita no Ensino Médio.

Tendo em vista que as vidas em biografema apresentadas neste capítulo constituem-se enquanto um escape-mínimo às demandas utilitárias e seus afins de preparação para o futuro, a escritura-biografemática nos faz experimentar encontros singulares com as invisibilidades e as minúcias, ou seja, com os traços *das inutilizas* que essas vidas carregam consigo.

Nesse sentido, convidamos você, caro leitor, a empreender o que Roland Barthes denominou como sendo uma leitura *desrespeitosa e apaixonada*. (BARTHES, 2012b). Desrespeitosa porque tem a coragem de abrir o texto e nele instaurar o seu gesto de leitura, e apaixonada porque volta-se ao lido, a fim de empreender os delírios da folha do caderno e mesmo da folha em branco.

Portanto, explicitamos que a mesma pode ser realizada de modo linear, ao ser iniciada pela leitura da *escritura-biografemática das inutilizas* e da *cena-biografemática*: Manoel de Barthes *13.11.2014 † 12.11.1915 e seguir pelas três vidas em biografema: uma vida-de-professora-pesquisadora, uma vida-de-estudante e, finalizada por uma vida de professor-pesquisador. Ou pode ser realizada ao gosto do leitor.

A escritura-biografemática das *inutilizas*

É essa leitura, ao mesmo tempo irrespeitosa,
pois que corta o próprio texto, e apaixonada,
pois a ele volta e dele se nutre.
(Roland Barthes, 2012b, p. 26)

A escola, predominantemente, quando acolhe a literatura o faz na perspectiva da leitura, sem atentar que essa forma de expressão da complexidade humana transcende o que já está dado e, conseqüentemente, propicia a experiência da liberdade, da multiplicidade e da humanidade. (RAMOS; VOLMER; COSTA, 2014, p. 16). As autoras reiteram que a “perspectiva eleita para a Literatura na escola é aquela da formação ética e estética que se quer no Ensino Médio”. (p. 17).

Desse modo, ao desenvolvermos práticas de leitura literária e escrita, que instaure condições e possibilidades para a feitura de experimentações, ressignificações e deslocamentos, frente às massivas demandas utilitárias que tomam essas práticas na etapa final da Educação Básica, temos como desejo primeiro reiterar que tanto a leitura literária quanto a escrita não podem ser consideradas apenas como instrumentos para a feitura de redações, tendo em vista que elas também são espaços para o exercício ético, estético e político.

Sabemos, entretanto, que tal intento implica fazermos da escritura-biografemática um modo de ler e de escrever que toma a vida como matéria, deixando escapar pela escrita os traços das *inutilizas* das vidas biografemadas por esta pesquisa e que tomamos a escritura (BARTHES, 2004, 2012, 2012b, 2013) e o biografema (BARTHES, 2013) como aporte conceitual por meio do qual possamos também ler e escrever no Ensino Médio com as vidas (DELEUZE, 2002) que nos tocam.

Pois bem, tomar as práticas de escrita e leitura literária, no âmbito do Ensino Médio, como práticas de escritura-biografemática, implica, portanto, fazermos da escrita e leitura literária práticas indissociáveis, subversivas, intransitivas, que podem vir a produzir outros modos de experiência com a língua, no Ensino Médio. Para o crítico literário francês Roland Barthes (2013), a escritura, a literatura e o texto constituem-se um corpo, cuja força está em resistir ao poder exercido pela própria língua.

Segundo o autor de *Aula*, é por meio da língua que as relações de poder são estabelecidas e exercidas, sendo o código o elemento de prescrição que erige os limites do pensar. Desse modo, a escritura-biografemática constitui-se a possibilidade de fazer ouvir os rumores de subversão da língua, ou seja, de constituir, em meio à leitura literária, um traço singularizador – uma linha criadora vazante de invisibilidades, (des)importâncias, vazios, silêncios e imagens – disparados pelos traços das *inutilizas*.

Não por acaso, a escritura-biografemática das *inutilizas* tem, na leitura literária, o disparador de uma “trapaça salutar [...] que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem”. (BARTHES, 2013, p. 17). Permite deslocamentos e experimentações com as práticas de escrita e leitura literária desenvolvidas no âmbito do Ensino Médio. A escritura-biografemática mobiliza, no interior da própria língua, forças de subversão, de desconstrução, a fim de fazer com que a língua também possa gaguejar e, assim, ser tocada por uma instabilidade.

Logo a escritura-biografemática das *inutilizas* constitui-se possibilidade para deslocamentos frente: aos automatismos, às normalizações e demandas utilitárias dos processos seletivos que limitam as práticas de escrita e de leitura literária no Ensino Médio; ao exercício de uma técnica, mas não de uma experiência escritural.

Contudo, é preciso ouvir e produzir esses rumores, ou seja, constituir espaços para as experimentações com o ler e o escrever que tomam a vida como matéria de tal empreendimento. Importante, ainda, é ressaltarmos que é no espaço da sala de aula que os encontros de uma vida-de-professora-pesquisadora e uma vida-de-estudante podem tramar os mais intensos tensionamentos. Afinal, é na escolar, ou melhor, em sala de aula que podemos disparar traços das *inutilizas* no ato de escrever uma vida.

A cena-biografemática: Manoel de Barthes *13.11.2014 † 12.11.1915

Com pedaços de mim eu monto um ser atônito.
(Manoel de Barros, 2010, p. 26)

Busco pelo túmulo da minha tia. É dia de finados e as flores de plástico parecem transpirar sob o sol intenso de uma primavera com ares de verão.

Lembro apenas que a lápide de seu túmulo abriga-se na sombra de uma árvore gigante, cuja umidade produz um casaco de musgos de variados tons verdosa. Caminho apressadamente, quando me deparo com uma lápide que pensava ser a do túmulo dela. Curvo-me para ler o nome inscrito na lápide e, num misto de surpresa e espanto, li no dourado sobre o mármore negro: Manoel de Barthes *13.11.2014 † 12.11.1915. Pensei não ter lido corretamente as datas (possivelmente, estavam trocadas; afinal ninguém nasce no presente para morrer no passado). Se para as datas de nascimento e morte eu havia encontrado uma explicação plausível, a mesma plausibilidade não atendia ao nome Manoel de Barthes. Precisei soletrá-lo muitas vezes como um modo de retê-lo em meu corpo e tranquilizar a razão: Ma-no-el-de-Bar-thes, Ma-no-el-de-Bar-thes, Ma-no-el-de-Bar-thes; na medida em que repetia o nome inscrito na lápide, ia sendo tomada por uma mistura de medo, espanto e curiosidade transmutado em um tipo de viscosidade que somente o estranhamento é capaz de produzir na gente. De onde mesmo conhecia essa vida? Ou seria mais adequado pensar de onde eu conhecia essa morte? A dúvida se instalou em mim e foi, então, que pensei estar diante de um túmulo que abrigava duas vidas: a vida de Manoel de Barros (o meu querido poeta das *inutilizas*) e a vida do crítico literário francês Roland Barthes (com quem havia tido tímidos encontros durante a graduação em Letras). Ali, fico em suspensão, lembro apenas de deixar escorregar as flores de plásticos sob os meus pés. Os mesmos pés que pareciam ter criado raiz no chão atapetado de folhas e que não entendiam como alcancei o portão de saída. Eles me fizeram cruzar a barreira de uma vida; porém antes olhei para trás – não sem medo, mas com um traço de beleza que somente sentimos quando somos tocados pelo presente – e vi um enxame de aranhas a beijar o casaco de musgos que protegia do sol e da chuva uma vida-de-professor-pesquisador, a vida de Manoel de Barthes.

Uma vida-de-professora-pesquisadora

Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma.
(Manoel de Barros, 2000, p.5)

Não aguentava mais ser apenas uma vida que corrigia provas, escrevia no quadro, abria portas, fazia a chamada, puxava descarga, olhava ansiosamente para o relógio e respondia diariamente ao mesmo questionamento: “O que terá de lanche hoje, *Sora?*” Afinal, esperava tanto quanto uma vida-de-estudante pelo som de liberdade que o sinal pode propiciar a cada 50 minutos.

Mesmo cansada, seguia explicando a lição que já havia decorado, apontava o lápis que não estava sem ponta e acreditava – sem contaminação de dúvida – que o propósito de uma vida-de-professora era suportar o insuportável, calar o incalável, respirar o irrespirável e, dessa forma, seguir os ditames do “eu devo” de uma vida, que, aparelhada para os dons da utilidade, não permitia-se os delírios da folha do caderno muito menos da folha em branco.

Antesmente de compreendermos de modo racional as servidões que tomam uma vida-de-professora, já inauguramos uma percepção sensível que brota do fundo do nosso olhar. Uma percepção aquosa que tende a diluir o “eu devo” de uma vida-de-professora em lágrimas de aranha em pranto, isto é, em fazer diluição do pesadume (NIETZSCHE, 2013) e da aridez de uma vida aparelhada para os dons da utilidade e a seus afins de preparação para um futuro de sortidos propósitos.

Tal diluição toma a superfície da sua pele, cujos abandonos a fazem “chegar enferma de [suas] dores de [seus] limites, e derrotas”. (BARROS, 1997 p. 19). Fazendo-a, portanto, erguer a sua própria ruína (BARROS, 2000, p. 31), para abrigar-se do abandono autoimposto e, assim, poder ler e escrever também com os traços das *inutilidades* que carregava na “algibeira” de si.

Logo é ao modo de Zaratustra² (NIETZSCHE, 2013, p. 31) que uma vida-de-professora habitou as três metamorfoses, cujo caminho está implicado nas

² Na obra *Assim falava Zaratustra* (2013, p. 31), são apresentadas as três metamorfoses do espírito, demarcadas cada qual por um personagem e seu modo de existir: o camelo com o “tu

três mudanças do espírito: de camelo para leão e, sendo leão, desvirtuar-se para criança. A metamorfose primeira tensionou o pesadume do respeito, como valor para uma vida sacramentada pelo dever de salvamento do outro, pelo dever de ir esquecendo de si própria, com vistas a carregar nas costas os deveres do mundo da Educação.

Uma vida revestida de compromissos inadiáveis, preenchimento de formulários indispensáveis, elaboração de pareceres avaliativos, entrega de relatórios informativos e organização de comemorações curriculares, torna-a “besta de carga [que] atira sobre si, todos os pesados fardos; e igual ao camelo, que se apressa para alcançar o deserto, também [...] se apressa para alcançar o seu deserto”. (NIETZSCHE, 2013, p. 32).

Logo foi a ida ao deserto de suas dores professorais que teve o dom de não mais calar o grito preso na garganta, que clama e reclama um modo outro para viver os (im)possíveis da leitura literária e da escrita no Ensino Médio; em meio a esses (im)possíveis que a transformação do “eu devo” em “eu quero” se insinuou. Tal transformação acolheu os “encharcamentos” de sol produzidos pelos traços das *inutilizas*, enquanto uma conquista a ser comemorada frente ao “eu devo”.

Desse modo, a libertação do pesadume cria condições e possibilidades para que uma vida-de-professora possa tensionar a obrigação de ler e escrever para atender à preparação de uma vida-de-estudante e, portanto, descansar das “coisas [que] parecem pesadas ao espírito, ao espírito robusto e paciente, imbuído de respeito”. (NIETZSCHE, 2013, p. 31). Experimenta, então, o gosto doce e suave do “eu quero”, cujo sabor situa-se nas margens do dever, permitindo espreitar o “eu quero”, que sendo mais leve, mais livre (pedagógica, teórica e pesquisadamente), permite-lhe ler e escrever com os traços das *inutilizas* de uma vida.

Se do “eu devo” para o “eu quero” temos uma mudança considerável, pois implica estabelecer com a leitura literária, com a escrita, uma relação de

deves”, o leão com “eu quero” e, por fim, a criança com o “eu danço”. Cada metamorfose implica a assunção de um modo de existência pautado por valores que vão desde o dever resignado do camelo, passando pela liberdade do leão em dizer não ao “tu deves”, como condição para poder experimentar pelo esquecimento a inocência, ou seja, tornar-se criança inventando para si o próprio mundo. Nesse sentido, uma vida-de-professora precisou habitar as três metamorfoses do espírito, a fim de constituir uma vida de professora-pesquisadora.

maior delírio e menor instrumentalidade, então podemos nos contaminar pelos encantamentos sempre sortidos cuja “inocência é a criança, o esquecimento, novo começar, jogo, roda que gira sobre si mesma, primeiro movimento de santa afirmação”. (NIETZSCHE, 2013, p. 32).

Nesse ponto um outro encontro. O encontro da leitura e da escrita enquanto práticas indissociáveis a afirmar uma vida-de-professora que também se fez pesquisadora e chegou a ponto de ser fonte de si mesma, ao abrigar-se na escritura-biografemática das *inutilizas*, a fim de poder tensionar as demandas utilitárias das práticas de leitura e de escrita, no Ensino Médio. Uma vida de professora-pesquisadora que vem “pingando” *inutilizas* por onde passa.

Uma vida-de-estudante

Tudo que não invento é falso.
(Manoel de Barros, 2010, p.2)

Das possibilidades que habitam uma vida-de-estudante, o início e o fim apresentam-se enquanto marcos definidores dos vividos que carregam consigo. Preparar para o futuro implica voltar-se pela leitura literária e pela escrita ao alcance do tão sonhado sucesso profissional, pessoal e cidadanal, isto é, fazer dessas práticas apenas um instrumento que prepara para uma vida útil e aparelhada à realização desses sonhos. Desconsidera, portanto, que uma vida é imanência (DELEUZE, 2002) e se faz no aqui e no agora e não deveria ser limitada a uma passagem para sortidos propósitos de preparação para o futuro.

Nesse sentido, os propósitos de sucesso profissional, por exemplo, colocam uma vida-de-estudante em suspensão; na medida em que o riso, a alegria e os escorrimentos líricos vão rareando, vão sendo adiados para um depois que nunca chega. Esse ponto do adiamento de uma vida coaduna com as objetivâncias e suas respectivas servidões, no que tange ao trabalho, à família, ou ainda a uma formação universitária, que pode também reduzir uma vida à infame utilidade que damos a ela. Vidas de sucesso profissional, pessoal ou mesmo cidadanal são, pois, vidas úteis a vender o presente por expectativas de futuro.

Em meio aos propósitos, às objetivâncias e servidões utilitárias de uma vida-de-estudante, as demandas utilitárias dos processos seletivos de faculdades e universidades, bem como o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, as práticas de leitura e escrita passam a ser orientadas pelos critérios avaliativos de introduções, desenvolvimento, conclusões e não podemos esquecer da proposta de solução de problemas. Afinal, é preciso também estar aparelhado para tal.

A vocação, a herança genética, a habilidade, a competência, e mesmo a pinta de nascença (às vezes, temos a presença de todos esses elementos juntos e misturados), também podem ser elementos que apresentam-se como garantidores do sucesso de uma vida abundante de futuro e que vive uma carência do tempo presente, no qual possa ler e escrever com os traços das *inutilizas*.

Portanto, quando uma-vida-de-estudante, mesmo sem querer e saber, é tomada pela escritura-biografemática das *inutilizas*, está, pois, habitando um espaço movente e movediço, que a faz espreitar as promessas de futuro, sem, contudo, dar as costas ao presente que insiste em colocar o dedo nas incongruências utilitárias.

As experimentações com a escritura-biografemática, entretanto, podem adensar dores, restituir tristezas diante daquilo que não fomos e revitalizar as culpas, tocar em feridas já curadas, como também podem (des)viver o vivido, ensaiar novas possibilidades para uma vida-de-estudante. Descorre que, para ler e escrever com os traços das *inutilizas* – que nem ao menos sei possuir –, é preciso estar um tanto obtuso para poder “vadiar” com as palavras. Tomando-as pelos gestos, pelos pormenores e (in)significâncias, ou seja, ler e escrever com o “terreno baldio” das *inutilizas* de uma vida-de-estudante.

Assim, a escritura-biografemática vinga, por meio das composições assumidas nas experimentações com a língua orvalhada pelos traços das *inutilizas* e tem o dom, a serventia mesmo de permitir a uma vida-de-estudante experimentar uma nudez lingual.

Bem sabemos que a dificuldade de uma vida tomada por essas demandas utilitárias é grande – dificuldades que parecem impedir qualquer outro tipo de lidação que não ofereça soluções e dicas para a obtenção de um

sucesso redacional. Em momentos como esses, os traços das *inutilidades* têm o dom de permitir que uma vida-de-estudante possa também *não* estudar, na medida em que anseia pelas experimentações de folha seca: a folha do caderno, a folha da prova, a folha da chamada, a folha da árvore do pátio, a folha, a bolha, a rolha, a trolha, a bolha que explode em riso, quando o sinal toca e uma vida-de-estudante parte com decisão e alegria para o vão do intervalo, deixando para trás o grande ralo das *inutilidades* de uma vida (algo que a sala de aula sabe assumir tão bem).

Ora, na medida em que a escritura-biografemática abre espaço para que uma vida-de-estudante possa também ler e escrever para nada útil, em relação aos propósitos de sucesso de uma vida, há a possibilidade de imprimir outros comportamentos (BARROS, 2000) para o caderno, para a mochila, para a caneta e, assim, poder experimentar também ler e escrever para nada útil.

Logo, uma vida-de-estudante sem fins, só com os confins das *inutilidades*, pode fazer da leitura literária e da escrita um modo de viver os (im)possíveis de uma vida em biografema, isto é, de uma vida não *apenas* aparelhada para os sortidos propósitos de sucesso profissional, pessoal e cidadanal.

Uma vida-de-professor-pesquisador

No quintal a gente gostava de brincar mais com palavras do que com bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas.
(Manoel de Barros, 2010, p. 17)

No ermo de seus olhos, um mundo de *inutilidades* se instaurou. Uma vida que brincava mais com as palavras do que com os brinquedos que não possuía; soube como ninguém fazer a língua delirar pelas experimentações com a escritura-biografemática das *inutilidades*. Experimentações de dons sortidos: o primeiro dom permitiu que lesse e escrevesse para nada; o segundo, não menos importante, fez alargamento de mundo pela escritura-biografemática (algo muito similar aos efeitos de um abridor de amanhecer em dias chuvosos). Aliás, essas e outras experimentações com a leitura literária e com a escrita – ao modo de escritura-biografemática – podem ser

encontradas no livro *Biografemas: uma vida de inutiliza* (BARTHES, 1981, p. 66).

Infantilizar a língua em suas *inutilizas* implica recusar verdades e certezas, para poder brincar com as palavras, monumentando os restos e os dejetos de uma vida aparelhada (muito bem, aliás) para gostar mais de passarinhos do que de aviões. Pois bem, com uma lidação infantilizante com a língua, contaminou-se também com os silêncios, com vistas a (des)obrigar-se das palavras fatigadas de informar, cujas repetições sem fim não permitem à língua gaguejar.

Para alargar as possibilidades de uma vida e sair à cata de seus trapos, soberbas, restos, dejetos e lonjuras, é preciso engendrar uma língua: uma língua orvalhada pela leitura literária, que inscreve pela escritura-biografemática das *inutilizas* os escapes, os deslocamentos e a ironia (à moda francesa, claro) de uma vida também aparelhada para ensinanças escriturais. Os ouvintes de seus cursos no Colégio de França sabiam identificar pelo olhar de tédio e enfado o signo de cansaço da vida acadêmica corroendo suas *inutilizas*. Nessas situações, no entanto, alguns deslocamentos errantes por Paris, no calar da noite, produziam efeitos regeneradores.

Viveu todas as infâncias, mesmo quando internado em um sanatório nos Pirineus e depois no internato do Rio de Janeiro. Em ambos os casos, buscava cura; neste da ignorância e naquele da tuberculose. Não por acaso, tornou-se habituado às reclusões de si e do outro; algo indispensável para uma vida que, orvalhada pelos traços das *inutilizas*, assumiu o compromisso diário de fechar-se em seu quarto, de ser inútil e soltar o “terreno baldio” da imaginação em caderninhos confeccionados por ele mesmo: os seus blocos de notas. O mesmo compromisso que reverberou em suas pesquisas como titular da cadeira de Semiologia Literária no Colégio.

Lendo e escrevendo como crítico literário, habituou-se a vaguar por importantes espaços institucionais franceses de ensino e pesquisa, como, por exemplo, o Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), a Escola Prática de Altos Estudos da Sorbone, até chegar a tomar posse na nova cadeira de Semiologia Literária, sempre no Colégio.

Nesse lugar, considerado fora do poder, a sua voz pausada, serena, tranqüila e revestida de elegância mistura-se ao tédio sempre presente,

quando a utilidade instauradora de sortidos propósitos de uma vida insiste em instaurar-se na “algibeira” de cada um de nós. Nesses momentos, do ermo azul de seus olhos brotam as ancestralidades machucadas de um passado enganchado ao presente, fazendo-o lembrar-se da ternura, do carinho e do cuidado de uma família que viveu as perdas da Primeira Guerra Mundial.

Em momentos ínfimos, sutis, como esses, os escorrimentos líricos, disparados pelos traços das *inutilidades*, insinuam outros possíveis com a leitura literária e com a escrita no Ensino Médio. Possíveis que fantasiam, por exemplo, o professor-pesquisador Manoel de Barthes de longos vestidos verdes, a ser nomeado para a cátedra de Semiologia Literária do Colégio de França lá no Rio de Janeiro. Vestido de vida, o professor-pesquisador experimenta devires femininos pela escritura-biografemática das *inutilidades*.

Considerações finais

Uma vida em biografema tem o dom de brincar em meio aos (im)possíveis orvalhados pela leitura literária e pela escrita e permite que possamos também ler e escrever, no Ensino Médio, com os traços das *inutilidades* de um vida. Nesse sentido, uma vida-de-professora-pesquisadora tomou a vida como matéria para tensionar a perspectiva utilitária e instrumentadora do ler e do escrever, criando condições e possibilidades para que possamos experimentar outros modos de lidação com essas práticas no Ensino Médio.

A objetivância de tal lidação foi dar visibilidade aos traços das *inutilidades* que transbordam das três vidas biografemadas neste estudo, ou seja, uma vida-de-professora-pesquisadora, uma vida-de-estudante e uma vida-do-professor-pesquisador Manoel de Barthes. Em cada uma das vidas em biografema apresentadas neste estudo, a escritura-biografemática reiterou as minúcias e as (des)importâncias que essas vidas em biografema carregam na “algibeira” de si.

Para dar visibilidade aos traços das *inutilidades* de uma vida de professora-pesquisadora, precisou habitar as três metamorfoses do espírito (NIETZSCHE, 2013) e assim contaminar-se pela escritura-biografemática. Uma contaminação que tornou impossível seguir sustentando *apenas* o ensino e a repetição incessante das rotinas curriculares de uma sala de aula.

Já a visibilidade dos traços das *inutiliezas* em uma vida-de-estudante foi vicejada pela habilidade de *não estudar*. Uma habilidade orvalhada pela escritura-biografemática que tomou a folha do caderno, a folha da prova, a folha da chamada, a folha da árvore do pátio e mesmo a folha em branco, ou seja, tomou a multiplicidade de folhas que convoca uma vida-de-estudante a atender às demandas utilitárias e instrumentadeiras do ler e do escrever no Ensino Médio.

Enquanto que para uma vida-de-professor-pesquisador, os traço das *inutiliezas* tomaram o “terreno baldio” da imaginação-alocada no quarto de ser inútil – e contaminou pela escritura-biografemática uma montanha de blocos de notas. Tal contaminação teve o dom de transmutar as palavras em brinquedos, fazendo da leitura literária e da escrita um modo para abrigar-se do tédio, das obrigações e solenidades sempre renovadas que a acadêmica insistia em impingir-lhe.

Contudo, a fim de tramar também uma conclusão acerca das visibilidades instauradas pelos traços das *inutiliezas* de cada uma das vidas em biografema, apresentadas neste capítulo, precisamos compreender que, de modo evidencial, não conseguimos comprovar, ou seja, localizar o ponto específico no qual os traços das *inutiliezas* de cada uma das vidas em biografema pode ser encontrado. Não tendo, portanto, provas ou evidências que possam confirmar, sem contaminação de dúvida, o êxito objetivo do estudo, trazemos resultados *apenas* os fragmentos dispersos do ler e do escrever de vidas em biografema.

Portanto, assumimos que escritura-biografemática das *inutiliezas* de uma vida contaminou cada uma das vidas em biografema, aqui apresentadas com comportamentos de fracasso, inclusive de músicas. (DYLAN, 2013, p. 51). Um fracasso que tensiona os ideais de sucesso para uma vida-de-professor, para uma vida-de-estudante e também para uma vida-de-professor-pesquisador.

Ao mesmo tempo que também reitera o desafio alegre que é pesquisar, isto é, ler e escrever com essas vidas em uma sala de aula de uma escola pública, em tempos tão difíceis, cujas incertezas democráticas e a intensificação das múltiplas misérias nos impele a seguir *ainda* escriturando-biografematicamente os traços das *inutiliezas* de um porvir.

Desse modo, em meio às incongruências que todo o pesquisar carrega consigo, seja ele decorrente das dificuldades do tempo presente ou mesmo

dos limites do rigor conceitual que a escritura-biografemática nos impõe; importa-nos seguir lendo e escrevendo com as vidas que nos tocam. Logo esse estudo traz contribuições significativas em relação à constituição de práticas menos utilitárias de lidação com a leitura literária e a escrita no Ensino Médio; práticas de escritura-biografemática que podem contaminar outras vidas, outros espaços formais ou informais de educação, que anseiam experimentações éticas, estéticas e políticas com o ler e com o escrever.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Livro sobre o nada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográfico**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Planeta, 2010.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios críticos. Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012b. (Coleção Roland Barthes).
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro. Tradução e pós-fácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BARTHES, Manoel de. **Biografema**: uma vida de inutilidade. Tradução de Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 10-18, 1º. dez. 2002. Quadrienal. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>. Acesso em: 24 set. 2019.
- DYLAN, Bob. Bob Dylan dirige-se aos seus contemporâneos. *In*: QUINTAIS, Luís. **Depois da música**. Lisboa: Edições Tinta-da-china, 2013. p. 50-51.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zarathustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 404 p. (Vozes de Bolso).
- RAMOS, Flávia Brocchetto; VOLMER, Lovani; COSTA, Maraísa Mendes da (org.). **Vivências de literatura no Ensino Médio**. Caxias do Sul: Educus, 2014.

A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada¹

Greice Bettoni Tognon
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

Em meio a tantas pesquisas sobre leitura e ludicidade no processo de alfabetização, ressaltamos a importância em abordar este tema, enfatizando um cenário de escola de zona rural e multisseriada. Fazendo uma análise das escolas, é possível observar que os jogos não se fazem presentes o quanto se gostaria; por isso, enfatizamos a frase de Freire (2003, p. 61) que afirma “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz”, assim entendemos que é importante que as práticas escolares possam ser próximas ao que sabemos – inclusive no que diz respeito ao lúdico e aos jogos para uma aprendizagem significativa.

Este capítulo resulta de recorte de pesquisa em nível de Mestrado, que tem por propósito analisar uma vivência de um jogo pedagógico, em um cenário de uma escola de zona rural, com classe multisseriada, em turmas de 1º e 2º anos. A pesquisa busca investigar as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos na construção da leitura, no processo de alfabetização. Dessa forma, acreditamos que a utilização de jogos pedagógicos seja relevante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, em processo de alfabetização.

Assim, o capítulo trata da importância do uso de jogos pedagógicos mediante a prática do professor, podendo refletir e quem sabe sensibilizar, para que as atividades lúdicas se façam presentes constantemente na práxis pedagógica.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada*, 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.

Nesse aspecto, o jogo intermediado pela leitura faz com que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir. E, por estar em interação com o outro, obtém, portanto, um aprendizado significativo e prazeroso. Segundo Varella (2004), pode-se tornar considerável que a compreensão da leitura não vem do texto, ou seja, ela é construída pelo indivíduo, a partir da base de informações já adquiridas pela linguagem em suas experiências de mundo.

Nessa perspectiva, a criança já traz consigo muitas experiências advindas do seu meio cultural, e é de extrema importância que o educador leve em conta os conhecimentos prévios de seus educandos, sendo a escola um grande espaço de socialização. O ser humano, em sua vida diária, vive aprendendo, ou seja, está em busca constante intermediado de informações diversificadas, obtendo o aprendizado através dessa interação com o meio com o qual convive. Podemos, assim, definir a aprendizagem como o modo de o ser humano compreender o mundo. Essa afirmação torna-se evidente; conforme Ferreiro (1985, p. 24), “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvidas, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

A leitura, por essa razão, pode conquistar a criança via encantamento, e não como obrigação ou como simples transmissão de conhecimentos em sala de aula. Se assim for perpassada, com encanto, a criança buscará aprender e compreender mais.

Cagliari (1999) enfatiza a leitura como uma atividade fundamental a ser desenvolvida na escola. Segundo o mesmo autor, o aprendizado da leitura é complexo, sendo a leitura a realização do objetivo da escrita, porque “quem escreve, escreve para ser lido”, assim “o ler está condicionado pela escrita”. (CAGLIARI, 1999, p. 104). A leitura, assim, como fator importante no processo de alfabetização, é um processo contínuo e permanente.

Ser criança: o brincar e a leitura

“Com a mãe, os filhos aprenderam a brincar. Ela fazia tudo ficar mais alegre. Se era longa a distância, ela brincava de contar estacas da cerca, de correr atrás da sombra, de andar no ritmo dos escravos de Jó. Brincar encurta caminho, dizia ela. Se faltavam histórias era olhando o céu que lia as personagens [...].”
(Queirós, 2003, p. 51)

Com a epígrafe de Queirós, questionamos para reflexão: O que é ser criança? O que é brincar? A criança aprende brincando? É possível construir a leitura brincando? Da citação acima é possível perceber a grandiosa presença da ludicidade e da aprendizagem. A ludicidade retrata fascínio por materiais e objetos que para nós podem não ter significados, mas para as crianças tudo se torna encantamento. Para retratar um pouco desse fascínio, cito Queirós, na continuidade da epígrafe citada acima.

Com anilinas para doces, a mãe coloria as águas do tanque, uma cor de cada vez e mergulhava as alvas galinhas legornes em banho colorido: azul, verde, amarelo, vermelho, roxo. Em pouco tempo o quintal, como por milagre, era pátio de castelo, povoado de aves... agora raras, desenhadas em livro de fadas. Ficava tudo encantamento. (2003, p. 51).

Sendo assim, o brincar na vida da criança favorece a construção de novas descobertas, desenvolve; enriquece sua personalidade, suas experiências, conhecimentos, e revela-se como importante intervenção pedagógica que propicia ao professor a condição de mediador e estimulador da aprendizagem.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do universo infantil, e através deles é possível que a criança se desenvolva, conheça e interaja com o mundo ao seu redor. O jogo intermediado pela leitura faz com que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir. E por estar em interação com o outro, obtém, portanto, um aprendizado significativo e prazeroso.

Jogos pedagógicos e alfabetização

A linguagem, por meio da socialização, é compreendida no tópico anterior como meio de extrema importância para a formação do processo

cognitivo e possui grande influência na aquisição da leitura. E, partindo dessa análise, pode-se dizer que a leitura é a base do processo de alfabetização e, também, da formação da cidadania.² Ainda, no decorrer da escrita, será enfatizada a relevância dos jogos pedagógicos como contribuintes na construção da leitura.

É necessário, de fato, apresentar algumas apreciações sobre a leitura, que, em um conceito geral, tem relação com o processo de letramento, ou seja, tem como suposição o processo de ensino e aprendizagem do uso da tecnologia da língua escrita. Nesse panorama, na obra *Estratégias de leitura*, Solé tem a leitura numa perspectiva interativa, e, assim, conceitua:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias. (1998, p. 23).

Contudo, podemos afirmar que não se faz a escrita sem a leitura e não se faz a leitura sem a fala, sendo que uma está ligada à outra, e a escrita é uma das formas de linguagem, mas não a única.

Em vista disso, a leitura como prática sociocultural de importância, uma das formas de comunicação, associa-se à escrita e pensamos que quem escreve, escreve para ser lido. No ambiente escolar, pode-se proporcionar à criança constantemente o contato com variados tipos de leituras, pois a escola tem um papel fundamental na formação do leitor, de preferência, proporcionando um espaço agradável e que impulse o prazer em ler.

Pode-se afirmar que a oralidade, a leitura e a escrita são formas de aprendizagens. Estão presentes em nosso cotidiano de modo articulado, sendo que uma contribui para o desenvolvimento da outra.

² A leitura faz a mediação entre o homem e o mundo e, assim, possui grande influência na formação para a cidadania. A leitura possibilita a construção da cidadania, sendo que é por meio dela que o indivíduo terá a possibilidade de construir novas relações com as informações presentes no espaço global. Segundo Freire (1992), a cidadania tem em vista a visão de mundo por ser uma invenção coletiva. Na perspectiva de relação entre leitura e cidadania, é imprescindível mencionar a visão de Freire (1993), que entende a alfabetização como formação da cidadania.

A escrita e a leitura são adquiridas no decorrer do processo de alfabetização e de letramento, como vimos no tópico anterior, sendo que, com a leitura, o aluno adquire subsídios para escrever. Na medida em que o faz, vai construindo habilidade, até tornar-se competente. E, de fato, a partir do momento em que o educando consegue adquirir a relação entre ler, compreender e aprender, ele também consegue construir uma interpretação. Neste tópico, com base em alguns teóricos, tecemos algumas reflexões e conceituações acerca da leitura, bem como dos jogos pedagógicos, como elementos importantes a serem considerados na prática pedagógica, em processo de alfabetização.

Sabemos que, desde muito cedo, se aprende a ler e a escrever; essas atividades servem para nos comunicarmos, para expressar ideias, experiências, opiniões e sentimentos. A partir dos primeiros contatos com as letras, ou seja, na alfabetização, é importante a criança estar inserida no mundo da leitura, e o professor pode incentivá-la para que desperte interesse e prazer em ler.

Destarte, a leitura não pode ser vista como uma atividade abstrata. Ela é base para se ler a realidade, o contexto em que se vive. É importante salientar a ideia de Freire (1987) de que a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra, tendo por evidência que ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra.

O uso de jogos visa a despertar e estimular a criança em sua formação integral: atenção, concentração, motivação, imaginação, linguagem comunicativa, raciocínio lógico, ou seja, em diferentes áreas do conhecimento. A partir da ludicidade, a criança evidencia interesses e gostos, além de desenvolver suas emoções e expressividade. Assim, Saveli e Tenreiro ressaltam:

O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder, percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Na brincadeira, adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual, aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade. (2011, p. 121).

Como mencionado anteriormente pelos autores, o brincar possui um papel importante no processo educativo, sendo contínuo e permanente. Para complementar essa ideia, Winnicott (1975, p. 80) diz que “é o brincar, somente no brincar, que o indivíduo criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral”.

Dessa forma, os jogos pedagógicos apresentam grande importância para o desenvolvimento físico e mental da criança, pois auxiliam na construção do conhecimento e na socialização. Com efeito, o jogo, no processo de desenvolvimento da criança, torna-se fundamental para exercitar e ampliar o pensamento, e contribui para a aquisição de conhecimento. A partir do momento em que a criança está brincando, é notável perceber o modo como ela vê o mundo e seus problemas, e que até pode expressar através do jogo o que não consegue expressar oralmente. As autoras Lemos e Morés (2006, p. 433) enfatizam que “a ação que mais caracteriza a infância é o jogar”.

Por meio de atividades com jogos, as crianças têm a oportunidade de descobrir, inferir, experimentar situações de aprendizagem e, até mesmo, da vida social, tendo, assim, aportes à sua formação. Por meio de uma proposta lúdica, é possível fazer com que a criança coloque em prática o conteúdo proposto com mais facilidade, auxiliando-a na memória, ou seja, facilitando seu aprendizado. Assim, sobre o jogo, a brincadeira e o brinquedo, Vygotsky coloca:

É através do jogo/brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. [...] o jogo/brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. (VYGOTSKY, 1998, p. 35).

Desse modo, o jogo proporciona à criança um aprendizado contínuo e prazeroso, sendo uma maneira de a criança se comunicar e conviver com outras crianças. Nesse contexto, de acordo com Lemos e Morés (2006, p. 434), “a brincadeira é um espaço de aprendizagem onde a criança atua além do seu comportamento cotidiano e das crianças de sua idade. Na brincadeira,

ela age como se fosse maior do que é, realizando, simbolicamente, o que mais tarde realizará na vida real”.

O jogo intermediado pela leitura faz com que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir. E por estar em interação com o outro, obtém, portanto, um aprendizado significativo e prazeroso por meio da interação. O jogo tem ligação direta com a aprendizagem, auxiliando na memória e facilitando o aprendizado.

Nesse sentido, falando em interação, toda criança tem contato diário com o mundo letrado. Assim compartilhamos a ideia de Ferreiro:

[...] a criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas. (FERREIRO, 2001, p. 59-60).

A partir da citação acima, percebemos que a interação e a relação com o outro faz a diferença, pois é a partir das informações que oportunizamos o contato da criança com o mundo letrado. Ainda, para Ferreiro,

[...]. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor –, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita. (FERREIRO, 2001, p. 59-60).

No processo educativo, a linguagem é o principal elemento mediador nas relações sociais, como forma de interação e comunicação com outros sujeitos. Portanto, a partir do significado das palavras, é possível compreender a união do pensamento com a linguagem. Dessa maneira, Vygotsky diz:

Significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VYGOTSKY, 2001, p. 398).

Todavia, a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ou seja, ele não só precisa saber o que é a escrita, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Assim, o jogo é uma proposta rica a ser oferecida à criança no processo de alfabetização. Na perspectiva de Friedmann (1996, p. 14), “o jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar”. A partir do contato com o jogo, a criança está em interação com o mundo, sendo a ludicidade uma necessidade da criança. Desse modo, as atividades lúdicas podem ser utilizadas pelo professor, como alternativas para introduzir conteúdos, a fim de facilitar o entendimento dos mesmos.

O lúdico, como proposta pedagógica, vem favorecer situações diversificadas e estimuladoras, eficazes para a aprendizagem. Nessa perspectiva, afirma Antunes:

Propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (*Apud* SANTOS, 2000, p. 37-38).

Dessa forma, a aprendizagem vai ocorrendo de acordo com as necessidades de cada indivíduo, além dos estímulos que se proporciona para a criança. Sabemos que o processo de aprendizagem é complexo, assim como o de alfabetização.

Nessa circunstância, Gontijo (2002) ressalta que a alfabetização é vista como um processo sócio-histórico e cultural, ou seja, o processo da leitura e da escrita são os conhecimentos principais, sendo estes necessários para a compreensão de mundo e das mais diversas situações do seu entorno. Portanto, ler e escrever é um processo que não termina no período de alfabetização, mas se estende para toda a vida, pois a cada momento estamos aprendendo algo novo, palavras novas e significados novos.

O jogo, no processo da leitura, se torna um meio auxiliar que facilita a compreensão do educando, seja na junção das sílabas para a formação das palavras, quando a criança respeita as regras propostas, além de brincar e se divertir e estar em interação com o outro. Obtém, para tanto, um aprendizado significativo e prazeroso.

Os jogos constituem-se um recurso pedagógico de reconhecido valor na construção da escrita e da leitura, além de propiciar o desenvolvimento intelectual e social dos educandos. Para isso, Brougère coloca:

O jogo lúdico pode concorrer para o sucesso da educação à medida que se opõe ao trabalho que está presente no âmbito escolar. Para poder trabalhar, já dizia Aristóteles, precisamos relaxar, reconstituir nossas forças. O jogo lúdico, notadamente sob suas formas motoras, é um dos meios para isso. Também, captar o interesse da criança para o jogo significa colocá-lo a serviço da educação, pois a criança aprende brincando. (BROUGÈRE, 1998, p. 201).

Ao fazer uso dos jogos no processo de alfabetização, é possível alcançar possíveis ações que possibilitam uma aprendizagem mais eficaz. Os jogos são auxiliares na educação integral do educando, e fornecem informações a respeito da criança: suas emoções; a forma de interagir, em seu estágio de desenvolvimento, em seu nível linguístico e em sua formação moral.

Contudo, os jogos são contribuintes, favorecendo a compreensão do aluno, e, em contrapartida, como um meio pedagógico instrutivo para ser utilizado na prática pedagógica do professor. O professor não é um transmissor de conhecimentos, mas um ser que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para a relação professor/aluno ser mais criativa. Freire diz “que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (1996, p.47). Criar em sala de aula situações nas quais o aluno possa fazer indagações, permitindo-se assim construir seu conhecimento.

Vivência do jogo pedagógico: dados silábicos

A pesquisa teve por metodologia um estudo de caso, com observações, registros em caderno de campo, visando a descrever o vivido e o percebido, relacionando-os com o concebido teoricamente.

Para início de proposta, a professora trabalhou com os direitos e deveres das crianças. A professora mostrou às crianças a capa do livro ao qual iria fazer uma hora do conto, intitulada *Vida de criança* (BELLINGHAUSEN, 2008), fazendo alguns questionamentos iniciais: O que vamos encontrar dentro desse livro? Que imagens podemos visualizar na capa do livro? Em resposta, os alunos foram dizendo: encontraremos crianças, doces, brinquedos. Após essa breve conversa, a professora contou a história. Na sequência, foram intermediando as falas sobre a realidade vivida pelos alunos, suas experiências, conversando sobre os direitos e deveres.

Na leitura, os alunos prestavam atenção e interagiam com o que era questionado pela professora. As crianças estavam fascinadas e entusiasmadas com a história, fazendo muitas relações com sua vida cotidiana. Craidy (1998, p. 43) entende que, “[...] mesmo a visualização destes elementos através de livros, de figuras [...] geralmente despertam e captam a atenção e o interesse das crianças”. Sabemos que contar uma história não é somente abrir o livro e ler, mas é necessário envolver a criança na história que está sendo contada, propiciando sua vivência com a fantasia, a imaginação e a interação com o enredo da história.

Assim, sabemos que as histórias concebem indicadores essenciais para situações desafiadoras, além de favorecer vínculos sociais, educativos e afetivos e, sobretudo é necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação.

Na sequência da contação da história, a professora apresentou o jogo “STOP com dados silábicos”, tendo por objetivo trabalhar a formação de palavras, estimulando a criatividade, e principalmente, o processo de leitura e escrita. Ao formar palavras, as crianças realizavam a escrita da mesma na folha como forma de registro do jogo.

Figura 1 – Imagem dos dados silábicos utilizados na vivência



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Dentre as regras do jogo, teriam que encontrar somente palavras referentes a direitos e deveres e anotá-las na folha de registro. Foram perceptíveis algumas dificuldades, tornando necessária a intervenção da professora, que questionava:

– Com a sílaba “ES”, que palavra podemos formar?

Respostas das crianças: escola, estudo.

Professora:

– Então vamos encontrar as sílabas para formar a palavra. Depois do ES, qual a próxima sílaba?

Desse modo, as crianças foram fazendo esta junção e, aos poucos, tornavam-se independentes, conseguindo formar muitas palavras. As crianças persistiam, giravam os dados inúmeras vezes e, assim, eram encontrando várias palavras relacionadas aos direitos e deveres.

As crianças, na equipe, falavam umas para as outras as sílabas que encontravam em seus dados e, em conjunto, realizam as tentativas de leitura de palavras. Muitas palavras surgiram, dentre elas, algumas que não faziam parte dos direitos e deveres, mas isso demonstrou o quanto envolvidas estavam no jogo, indo à busca do objetivo e levando em consideração as regras do jogo.

Figura 2 – Vivência do jogo: dados silábicos



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Foi possível perceber ritmos diversos, tanto na leitura quanto na escrita. Leituras diferenciadas, algumas com maior fluência, outras com mais calma fazendo a junção silábica. Na escrita das palavras, muitos registraram com letra cursiva, apresentando uma letra bem desenhada e um traçado legível. Em alguns registros das palavras, percebeu-se algumas trocas de letras. No processo de construção da aprendizagem da leitura e escrita, as crianças cometem “erros”. Nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem.

Em relação à leitura, Cagliari (1999) traz algumas contribuições; considera muito mais importante a leitura do que a escrita. Cagliari (1999, p.131) acredita que “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”. É uma atividade de assimilação de conhecimentos, de interiorização e de reflexão. Por isso, a escola deve estimular atividades de leitura, evitando assim o fracasso no ato de ler.

Nessa turma, em que realizei a vivência do jogo, as crianças recebem muito estímulo por parte das professoras, seja da titular, seja da parte diversificada, pois ambas consideram a leitura extremamente importante para a comunicação, interpretação e compreensão das propostas.

A partir desta análise do jogo, podemos perceber a importância deste meio como alternativa para o desenvolvimento da aprendizagem em processo de alfabetização. O jogo pedagógico tem importância significativa na vida da criança; tem por função auxiliar com o processo de aquisição do

conhecimento, contribuindo na aprendizagem, além de despertar interesse e curiosidade.

Nesse aspecto, podemos confirmar que a partir da proposta lúdica, as crianças compreenderam com maior facilidade o que lhe foi proposto; portanto, favorecendo o seu aprendizado. Vygotsky ressalta a importância da atividade lúdica:

É através do jogo/brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. [...] o jogo/brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. (VYGOTSKY, 1998, p. 35).

Desse modo, o jogo proporciona à criança um aprendizado contínuo e prazeroso, sendo uma maneira de a criança se comunicar e conviver com outras crianças. O jogo intermediado pela leitura faz com que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir.

A partir da experiência vivenciada em sala de aula, percebemos que, no momento em que a criança compreendeu o que lhe foi proposto no jogo, ela imergiu no próprio jogo, inteirou-se dele.

Assim, o lúdico, como proposta pedagógica em sala de aula, auxilia o indivíduo em seu desenvolvimento de afeto; na socialização; no agir sobre o mundo em que vive. Através da fantasia, da imaginação, a criança cria seu mundo real e o transforma, envolvendo-se no mundo do faz de conta.

O conhecimento é um processo que vai acontecendo aos poucos, ou seja, a todo instante a criança está em busca de novas informações; o saber vai sendo apreendido e interiorizado pelo indivíduo. A partir disso, é importante construir a relação entre brincadeira e aprendizagem, mediante propostas orientadas para auxiliar no desenvolvimento das capacidades, englobando a relação interpessoal e adquirindo conhecimento sobre a realidade social e cultural.

A vivência do jogo proporcionou às crianças momentos de muita euforia, entusiasmo e, acima de tudo, de prazer em jogar. Os educandos conseguiram atingir o objetivo proposto pela professora, que era encontrar palavras relacionadas aos direitos e deveres, alguns com mais dificuldades do

que outros, mas, com auxílio e incentivo, conseguiram formar muitas palavras.

Ainda, percebemos que as crianças conseguiram trabalhar em equipe de maneira que todos buscavam os dados, giravam, falavam as sílabas e harmoniosamente faziam as junções das sílabas até formar a palavra, fazendo a escrita da mesma na folha de registro.

Entretanto, a partir da vivência, as crianças do 1º ano demonstraram esforço da mesma maneira que os alunos do 2º, expressando alegria em conseguir fazer a leitura das sílabas, mostrando em conjunto interação e auxílio. Alguns com mais dificuldades do que outros, mas o importante é que sempre realizavam muitas tentativas, mostrando que tinham capacidade de alcançar o objetivo proposto.

Nestas classes multisseriadas, encontram-se também algumas crianças com dificuldades de aprendizagem. Perante o jogo, estas crianças precisavam de um auxílio maior para poder se inteirar do mesmo, ou seja, em alguns momentos percebemos que não era porque não sabiam, mas demonstravam estar inseguras. Assim, os colegas ajudavam e, por exemplo, um aluno disse:

– Olha! Você tem a sílaba ES.

E outra criança disse:

– Dá para formar a palavra escola!

A partir destas falas, percebemos que o jogo, como material concreto, é possível manusear, facilita a compreensão do que é proposto. O jogo é visto também como uma proposta de ensino diversificada, servindo de auxílio para superar as dificuldades. A criança, através do jogo, aprende brincando. Nessa confirmação, Lopes (2002, p. 35) coloca: “A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades”. E, assim, nas atividades lúdicas, a partir da interação, a proposta é mais dinâmica.

No entanto, a satisfação de ver os educandos felizes, interessando-se pela proposta é o que mais vale em uma prática diversificada, em que se busca, na ludicidade, fundamentos para que as aulas se tornem interessantes, bem como os conteúdos. Os alunos, então, aprendem significativamente o que o professor busca ensinar.

Desse modo, a partir da proposta lúdica, as crianças aprimoraram sua autonomia, pois eram os personagens do jogo e exerceram seu papel com autoconfiança, concentração, atenção e persistência.

Considerações finais

O resultado dessa pesquisa foi realizar uma análise das possíveis contribuições de jogos pedagógicos, tendo por base a leitura no processo de alfabetização, com a vivência diversos jogos pedagógicos, propostos em sala de aula pela professora. De fato, os jogos pedagógicos devem ser vistos como meios que auxiliam o aluno no gradual processo de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento.

É relevante considerar a leitura como fator essencial no processo de alfabetização, mediante a aprendizagem, pois o aluno torna-se autor de sua própria opinião, sendo ela a abertura de acesso ao mundo letrado. A oralidade, a leitura e a escrita são formas de aprendizagem que estão presentes em nosso cotidiano de forma articulada, sendo que uma contribui para o desenvolvimento da outra. Assim, a atividade lúdica oferece uma maneira concreta de compreensão do que é proposto, sendo ela um facilitador do conhecimento.

Pensamos que a ludicidade é essencial para o desenvolvimento da criança, pois, além de ser significativo, proporciona a expansão da imaginação e criatividade para o processo contínuo de construção do conhecimento, como foi vivenciado na prática do jogo “Dados silábicos”, com classe multisseriada em turmas de 1º e 2º anos em escola de zona rural. Assim, é viável perceber o lúdico como um instrumento rico e valioso no processo de ensino e aprendizagem, no decorrer do desenvolvimento da criança, pois, além de ser um recurso pedagógico enriquecedor, faz com que o professor inter-relacione brinquedos, jogos, brincadeiras, o que contribui para a formação integral do indivíduo e estabelece valores e atitudes que lhes proporcionará tornarem-se cidadãos críticos e conscientes.

Em relação ao jogo, como proposta de sala de aula, é também uma possibilidade de renovar, de aperfeiçoar a atuação pedagógica, além de proporcionar diversas situações que se tornam favoráveis ao educando.

Assim, entende-se a grande responsabilidade que o professor tem com seus discentes em sala de aula. O papel do professor é fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento, por meio de mediações, cooperando para uma educação transformadora.

Pode-se concluir que jogar é uma função indispensável à criança. O jogo deve ser considerado como um meio pedagógico e contínuo do profissional escolar em sua prática pedagógica. Além da vivência do jogo dos dados silábicos, para a pesquisa do Mestrado, outros jogos foram realizados com o intuito de perceber a relação dos jogos na alfabetização.

Referências

- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LE MOS, Helen Denise Daneres; MORÉS, Andréia. **Revista Educação**, v. 31, n. 2, p. 429-440, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. Belo Horizonte: Miguilim, 2003.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SAVELI, Esméria de Loudes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. In: SAVELI, Esméria *et al.* **Fundamentos teóricos da educação infantil**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. p. 111- 142.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WINNICOTT, Woods Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VARELLA, Noely Klein. **Leitura e escrita**: temas para reflexão. Porto Alegre: Premier, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Biodata dos autores

Andréia Morés é Doutora em Educação (UFRGS) e professora na Área do Conhecimento de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora e vice-líder no Observatório de Educação da UCS e membro do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval/ UFRGS).

Cineri Fachin Moraes é pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É docente na Área de Conhecimento das Humanidades e atua nos cursos de Pedagogia e de Formação Pedagógica da UCS, e professora na rede pública estadual. Tem interesse em temas de pesquisa relacionados ao cotidiano escolar, à pesquisa na escola e à temas freireanos.

Cláudia Alquati Bisol é Graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Psicóloga clínica e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, no Programa em Pós-Graduação em Psicologia e no curso de Graduação em Psicologia. Dedicar-se à pesquisa sobre educação inclusiva e formação de professores para a inclusão.

Cristian Giacomoni é Mestre e doutorando em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul/RS, na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, Bolsista PROSUC/CAPES. Realiza pesquisas no campo da História da Educação, Memórias, Práticas e Culturas Escolares, com ênfase na disciplina, aulas e práticas de Educação Física, em instituições escolares localizadas no Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1940 e 1980.

Carla Beatris Valentini é 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.

Débora Pereira Laurino é professora titular na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licenciada em Matemática (FURG), Mestra em Ciências da Computação (UFRGS), Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Desenvolve suas atividades de ensino, extensão e pesquisa no Centro de Educação Ambiental, Ciência e Matemática (CEAMECIM), e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC), ambos na FURG. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Informática na Educação e Educação a Distância. Atua na formação de professores, no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e de metodologias educacionais. É líder no Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Tecnologia e membro do grupo COEDUCAR: Aprender em ação, Metodologias de Ensino e Formação de Professores.

Deise da Silva Santos é licenciada e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pós-Graduada em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela Uninter. Atualmente é professora na rede municipal de Farroupilha/RS. Possui experiência na área de arte-educação, com ênfase em música.

Dioze Hofmam da Cruz é Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), pós-graduada em Fisioterapia Traumatológica e Desportiva e graduada em Fisioterapia pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). Atua como fisioterapeuta em consultório particular. Tem interesse em temas de pesquisa sobre o corpo, educação e ludicidade e motricidade.

Eliana Maria do Sacramento Soares é Bacharel, 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 na 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.

Elisângela Cândido da Silva Dewes é Mestre em Educação e Pós-Graduada em Cultura Organizacional e Comunicação com o Mercado e bacharel em Relações Públicas pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente integra o grupo de pesquisa História da Educação Imigração e Memória, da Universidade de Caxias do Sul (GRUPHEIM). É responsável pela área de Comunicação do Hospital Geral de Caxias do Sul. Sua área de investigação envolve temas da História da Educação: práticas, imprensa educacional, processos de escolarização, educação no meio rural.

Flávia Brocchetto Ramos é Mestre 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 e doutorado em Educação e no doutorado em Letras. Dedicase à investigação sobre o processo de leitura de obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Graziela Rossetto Giron é Doutora em Educação e licenciada em Ciências e Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional – FATECIE/INEPE. Atualmente é professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/ RS. Tem experiência na educação básica e superior, com ênfase em formação e capacitação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: dinâmicas pedagógicas, processos de ensino e aprendizagem de matemática, pensamento sistêmico, gestão escolar, Educação Infantil e políticas educacionais.

Greice Bettoni Tognon é Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e Mestre em Educação pela UCS. Atualmente atua na gestão de uma escola de Ensino Fundamental. Tem interesse em temas de pesquisa relacionados à educação, ludicidade e alfabetização.

Jocianne Giacomuzzi Pires é Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Caxias do Sul. Os temas de sua pesquisa direcionam-se à compreensão das juventudes em interlocução com o direito à educação, a partir da perspectiva da psicologia e da sociologia.

José Edimar de Souza é Graduado em História e Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação, com estágio de pós-doutorado em História da Educação na UNISINOS. É vice-líder no Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). É presidente da Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul (ANPUH-RS). É editor adjunto da *Revista de História da Educação*. Integra Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo (RIDPHE) e o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e Processos Identitários (NIEMPI-PPGDR-FACCAT).

Nilda Stecanela é Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desenvolveu Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE) como bolsista Capes. É Pró-Reitora Acadêmica e integra o corpo docente da Área de Conhecimento das Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Desenvolve pesquisa sobre o cotidiano das instituições educativas, em uma perspectiva crítica, histórica e cultural, com recortes de gênero e geração.

Patrícia Giuriatti é Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul e Especialista em Pedagogia Gestora, Psicopedagogia Clínica e Escolar e em Atendimento Educacional Especializado. Atua como professora na Educação Básica da rede privada de ensino no município de Caxias do Sul. Desenvolve pesquisa com temas relacionados aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e saúde mental.

Raquel Vignoni de Oliveira é Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Pós-Graduada em ensino de Língua Inglesa e usos de novas tecnologias pela Universidade Estácio de Sá. Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Atualmente é professora na Área do Conhecimento de Linguagem. Tem interesse em

temas de pesquisa sobre tecnologias digitais na educação, formação de professores e inovação na educação.

Simone Beatriz Rech Pereira é Mestra e Graduada em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul e Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela UNIASSELVI. Atua como professora de Matemática, Ciências e Ensino Religioso na rede estadual do Rio Grande do Sul e também na rede municipal de Caxias do Sul, onde leciona Matemática e Ciências. Interessa-se por temas relacionados às práticas pedagógicas para o ensino de Matemática na Educação Básica, formação de professores, avaliação escolar, políticas públicas de ensino, Ensino Médio e Ensino Superior.

Sônia Regina da Luz Matos é Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia pela PUCRS. Doutora em Educação pela UFRGS. Tem estágio Pós-Doutoral na *Université Nanterre Paris 10 e Université Lyon 2*. Suas investigações estão entre os territórios da Educação e Pensamento da Diferença. Com temas como: escritura, alfabetização, currículo, didática e formação de professores, em espaços institucionais e não institucionalizados.

Sonize Lepke é Graduada em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Especialista em Interpretação, Tradução e Docência em Libras pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2019). Docente na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Atua nos seguintes temas: Libras, formação de professores, educação especial e inclusiva e gestão escolar.

Tarciane Dresch Paini é Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Gestão Hospitalar pelo Centro Universitário São Camilo/SUL e Graduada em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Norte do Paraná. Tem formação pedagógica pela Universidade de Caxias do Sul. Possui interesse em temas de pesquisa relacionados às tecnologias na educação, em especial na área da Saúde.

Terciane Ângela Luchese é Licenciada em História pela UCS. Mestra em História pela PUC/RS. Doutora em Educação pela Unisinos. Professora no curso de Pedagogia, no 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.

Vanderlei Carbonara é Graduado e Mestre em Filosofia, Doutor em Educação. Professor na Área de Humanidades, na Universidade de Caxias do Sul, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Filosofia e em diferentes cursos de graduação na Instituição. As pesquisas estão voltadas ao campo da Filosofia da Educação, com especial atenção para autores contemporâneos, que possibilitam pensar a relação entre ética e formação numa perspectiva pós-metafísica.

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju é Mestra em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. Integra o Observatório de Educação da mesma instituição, na linha de pesquisa “Formação de Professores da Educação Básica”. Dedicar-se à pesquisa acerca da leitura literária e escrita na perspectiva da Filosofia da Diferença.



EDUCS