

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES • NEIVA SENAIDE PETRY PANOZZO [ORGS.]

Tessituras na Educação

TECNOLOGIA, HISTÓRIA E LINGUAGEM

VOLUME 6



**Tessituras na educação:
tecnologia, história e linguagem**

COLEÇÃO EDUCATIO
VOLUME 6

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-presidente:

Carlos Heinen

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e

Desenvolvimento Tecnológico:

Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:

Marcelo Rossato

Diretor Administrativo:

Cesar Augusto Bernardi

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educus:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCUS

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Cesar Augusto Bernardi (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Márcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Tessituras na educação: tecnologia, história e linguagem

COLEÇÃO EDUCATIO
VOLUME 6

Eliana Maria do Sacramento Soares
Neiva Senaide Petry Panozzo
(Orgs.)



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

T341 Tessituras na educação [recurso eletrônico] : tecnologia, história e linguagem / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Neiva Senaide Petry Panozzo. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2015.
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Coleção educatio; v. 6)

Apresenta bibliografia.
Vários colaboradores.
Modo de acesso: World Wide Web.
ISBN: 978-85-7061-795-8

1. Pesquisa educacional. 2. Educação – Filosofia. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Panozzo, Neiva Senaide Petry.

CDU 2.ed.: 001.891.37

Índice para catálogo sistemático:

- | | |
|-------------------------|------------|
| 1. Pesquisa Educacional | 001.891:37 |
| 2. Educação – Filosofia | 37.013.73 |

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 iniciais /	7
Prefácio /	9
Apresentação /	11
Alguns elementos de <i>games</i> e seus potenciais para a gamificação em ambientes de aprendizagem	17
Marcelo Fardo Carla Beatris Valentini	
Professores em (trans)formação e em acoplamento com as tecnologias digitais	35
Márcia Buffon Machado Eliana Maria do Sacramento Soares	
Movimentos da gestão escolar a partir da presença das tecnologias móveis: uma contribuição a partir da teoria dos possíveis	55
Sintian Schmidt Carla Beatris Valentini	
O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira	70
Lorivane Meneguzzo Eliana Maria do Sacramento Soares	
Uma possível ferramenta para o uso de tecnologias digitais nos processos interativos de ensino e de aprendizagem.....	86
Ana Paula Carissimi Bulla Neires Maria Soldatelli Paviani	
Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: a hibridez do processo identitário dessa congregação religiosa em Bento Gonçalves – RS (1956-1964)	96
Julia Tomedi Poletto Lúcio Kreutz	
O princípio educativo do trabalho e as contribuições da Escola Senai Nilo Peçanha na educação de jovens de Caxias do Sul.....	113
Vanderlei Ricardo Guerra Nilda Stecanela	
O articulador pedagógico na EJA e as interfaces da docência (Caxias do Sul – 1998-2012)	129
Simone Quadros Nilda Stecanela	
Faculdade de Filosofia: início da formação de professores em nível superior em Caxias do Sul	149
Maria Inês Tondello Rodrigues Lúcio Kreutz	

O Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: indícios históricos e as práticas pedagógicas (1908-1933)	165
Vanessa Lazzaron Terciane Ângela Luchese	
Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas.....	181
Caroline Carminatti Scussiatto Carla Beatris Valentini Cláudia Alquati Bisol	
Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua	195
Fabiana Kaodoiniski Neires Maria Soldatelli Paviani	
Leitura de história em quadrinhos na escola.....	212
Eliana Cristina Buffon Flávia Brocchetto Ramos Neiva Senaide Petry Panozzo	
Biodatas dos autores - volume 6	226
A coletânea <i>Educatio</i>	229

Palavras iniciais

(Com)partilhar pesquisas em educação

Che non men che saper dubbiar m'aggradda.
Tanto quanto o saber, duvidar me agrada.
(DANTE apud MONTAIGNE, 2010)

Caro leitor, você tem nas páginas seguintes acesso aos estudos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. São pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado que, recortadas, adaptadas e mesmo reescritas, para tomarem formato de capítulos de livro, apresentam-se neste sexto volume, organizados em três eixos temáticos, que socializam parte do conjunto de conhecimentos produzidos pelos pesquisadores em Educação de nossa instituição.

Como na epígrafe que abre o breve convite à leitura que escrevo, o saber e o duvidar são movimentos que estão presentes nos itinerários constituintes das pesquisas em Educação, construídos no breve percurso formativo do mestrado. Orientandos e orientadores, desejosos de saber, colocam em suspeição, em dúvida, o sabido, para moverem-se na busca pelo não conhecido. Os resultados desses percursos são, no presente livro, (com)partilhados com você leitor.

Nosso desejo, ao partilhar os achados possíveis, é que nossa produção científica possa impactar nos fazeres cotidianos em espaços formais e não formais; alimentar o planejamento, a organização, a produção de políticas públicas, as práticas e os sujeitos envolvidos na Educação. A proposta da coletânea *Educatio* do PPGedu/UCS é inspirar reflexões acerca da Educação e de seus desafios, buscando aproximar o vivido no mundo da escola e o produzido, pesquisado e pensado na universidade. Desejamos que o conhecimento ganhe espaço em rodas de conversas, que inspire práticas, que sensibilize para novas perguntas e novos saberes.

Pensamos que o conhecimento não aceita fronteiras, mas abre caminhos para encontrar leitores que produzirão sentidos, significados e, quiçá, tomem o lido nos capítulos deste livro para potencializar seus fazeres. Queremos conhecimento em movimento, que não se guarda em prateleiras físicas ou virtuais, que não se finda, mas circula, sendo apropriado, subvertido, mobilizador... Assim, pensamos o sentido social e científico dos textos apresentados no sexto volume da coletânea *Educatio*, para que produzam ecos entre aqueles que se interessam pela área da Educação. Meu

agradecimento às organizadoras, professoras Eliana Maria do Sacramento Soares e Neiva Senaide Petry Panozzo, que tornaram possível o presente livro. Estimo que muitos outros volumes possam concretizar a tradição da coletânea *Educatio*, em nosso PPGEduc/UCS.

Boa leitura e que muitos conhecimentos possam ser (com)partilhados!

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
Primavera de 2015

Prefácio

As potências de nossas apostas

Qual a potência de tornar público o trabalho de um coletivo de professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, a partir de uma coletânea de *e-books*? Com essa aposta, *Educatio* apresenta seu sexto volume, contendo textos extraídos das dissertações de mestrado defendidas no programa.

Uma primeira potência da *Educatio* é a ampliação do espaço de afinidade e de interesse. Os trabalhos acadêmicos costumam ser defendidos perante uma banca de pares, colegas do curso, familiares e amigos. Poucas vezes as defesas extrapolam os muros acadêmicos, convidando a participação de outras vozes, inclusive a dos próprios sujeitos dos estudos.

Disponibilizar resultados de um trabalho de pesquisa abre possibilidades para a interlocução, para o estabelecimento de redes de afinidade, compartilhamento e questionamento. Cabe salientar que um bom número de trabalhos deste volume discute temáticas que se articulam com questões muito atuais sobre tecnologia e educação e, por isso, alimentam a rede de pesquisadores nesse campo. Contudo, interessar públicos fora dos muros acadêmicos é também o desafio de nosso trabalho. Afinal, além de endereçar nossos esforços ao avanço da própria área de conhecimento em que nos situamos – que referimos como nossos pares –, é importante acessar os ímpares, ou seja, todos aqueles que possam se interessar pelas questões e problemáticas que nos desafiam, que no caso da educação é um público amplo de formadores, professores, pais.

Certamente, a editoração eletrônica possibilitou que a maioria das universidades constituísse repositórios virtuais, nos quais disponibilizam o texto integral das teses e dissertações defendidas. Tal iniciativa torna visível e democratiza o que é produzido na academia. Entretanto, a possibilidade de acessar um extrato, na forma de capítulo das teses e dissertações em um mesmo volume, fornece um mapa da produção de um coletivo. Orienta tanto os futuros mestrandos como também acolhe profissionais interessados nas discussões em tela. Dissemina um convite para seguir pensando.

Uma segunda potência dessa iniciativa é trazer para o debate experiências e temáticas locais, abrangendo singularidades dos espaços e tempos que são referência para a comunidade abrangida. No presente número, conhecemos um pouco das narrativas de antigos professores de Canela, da criação do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Bento Gonçalves, estudos sobre as Faculdades de Filosofia e de Direito e o ensino técnico em Caxias do Sul. Tais trabalhos articulam a academia com a vida e com a experiência de seu entorno, reconhecendo o trabalho de muitos profissionais dedicados ao campo da educação.

Outra potência é a da aprendizagem. Embora seja cada vez mais frequente que os mestrands tenham tido uma trajetória de iniciação científica, durante os anos da graduação, o mestrado ainda se constitui no primeiro exercício de autoria de um trabalho acadêmico de maior fôlego. Sabemos que há tropeços, dificuldades nas primeiras vezes. No início de uma pesquisa, não se dispõe de muitos conhecimentos sobre o tema que nos desassossega (E, por isso mesmo pesquisamos!). Enfrenta-se dúvidas, incertezas. A aprendizagem se faz no próprio caminhar; tornamo-nos mais potentes no próprio processo do pesquisar. Por isso, não é incomum ouvirmos dos pós-graduandos, no final de algumas bancas, a seguinte frase: Pois é, agora eu poderia iniciar a escrita!

Apresentar o pão ainda quente, recém-saído do forno, fruto de um primeiro exercício autoral de pesquisador é uma ousadia, pois dá a transparecer as vicissitudes e aprendizagens do processo. Processo, pois um trabalho acadêmico pode ser sempre revisitado, transformado. Processo, ainda, pois grau de mestre é um dos tantos *check-points* que constituem a trajetória de um pesquisador. Mas é justamente a explicitação e os modos de ultrapassar as vicissitudes que nos encorajam a seguir pesquisando e a dizer: Queremos mais uma vez! Embora essa última exclamação não seja tão explicitada, no final do percurso do mestrado, ela se atualiza na continuidade do pesquisar, seja na busca de um doutorado, seja inserindo o *ethos* pesquisador em sua própria atividade profissional. Uma vez forçados a pensar, é difícil não acalentar a vontade de seguir perguntando, de seguir problematizando, de seguir se espantando com tudo aquilo que parece estar posto em seu perfeito lugar, aquilo que parece bem-arrumado, aquilo que consideramos naturalizado.

A vida acadêmica pode ser uma experiência muito normatizada se não ousamos apostar, abrir novas frentes. Todos estamos muito cientes das regras de produção. Publicar em periódicos bem-avaliados é importante tanto para os grupos de pesquisa como para os programas. Sabemos disso, mas não podemos “matar” sementes de outras germinações. Precisamos incentivar apostas com a da *Educatio*, que busca fazer acontecer novas autorias. Essas poderiam ficar ocultas sem os encontros necessários, sem processos institucionais que potencializem seus recém-mestres a explicitar seus percursos.

Boa leitura a todos.

Profa. Dra. Cleci Maraschin

Departamento de Psicologia Social e Institucional e
Programas de Pós-Graduação em Psicologia Social e
Institucional e em Informática na Educação, UFRGS

Apresentação

Tessituras na educação: tecnologia, história e linguagem

Apresentamos o sexto volume da coletânea *Educatio*, que publiciza os resultados de pesquisa de mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – PPGEduc-UCS. Nosso propósito é oferecer considerações, apontamentos e resultados de estudos que possam se articular às reflexões de pesquisadores e professores da área.

A sintonia entre diferentes vozes, no campo da Educação, proporciona o encontro de um conjunto integrado de conhecimentos provenientes de diferentes áreas, como tecnologia, história, cultura e linguagem. A expressão desse encontro, sob diferentes perspectivas, congrega os resultados de pesquisas aqui comunicados, cuja legibilidade se oferece como tessitura de vozes que participam deste Programa de Pós-Graduação em Educação.

Cada capítulo que apresentamos teve origem em dissertações que podem ser acessadas em: <<http://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/dissertacoes/>>.

Este volume se organiza em três perspectivas, que articulam abordagens da *educação e tecnologia digital*, do *segmento histórico-cultural* e da *linguagem*, para refletirem sobre temas da área da Educação.

Pensar sobre formas de incorporar as tecnologias digitais nos espaços escolares, de modo que essas possam potencializar as práticas pedagógicas, é um desafio de nosso momento sociocultural, quando estamos vivendo a cultura digital. As teorias de aprendizagem de base construtivista enfatizam que práticas, tarefas e intervenções pedagógicas propiciam um cenário para que a aprendizagem ocorra, mas, por si, não são determinantes para que isso ocorra. Sob essa visão, os resultados de pesquisa, que relacionam Educação e Tecnologia Digital, indicam alternativas para a prática docente e gestão escolar, em cenários de inserção digital e incentivam a reflexão em torno dessa temática.

Assim, Marcelo Fardo e Carla Beatris Valentini, no texto intitulado: *Alguns elementos de Games e seus potenciais para a gamificação em ambientes de aprendizagem*, apresentam resultados de um estudo envolvendo a gamificação como estratégia pedagógica. Ou seja, como os elementos dos *games* podem ser articulados aos processos de ensino e aprendizagem, tendo como base a perspectiva de Vigotsky. Os autores conceituam o fenômeno emergente da gamificação a partir das publicações bastante recentes, explicando seu surgimento e argumentando sobre sua utilização no

contexto da cultura digital. Contribuem, apresentando indicadores para orientar possíveis estratégias pedagógicas, a partir de proposições da gamificação, com o intuito de favorecer a inovação das práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino.

Os conceitos de autopoiese, convivência e acoplamento estrutural constituem o quadro teórico, no qual as autoras Márcia Buffon Machado e Eliana Maria do Sacramento Soares sustentam suas reflexões no capítulo *Professores em (trans)formação e em acoplamento com as tecnologias digitais*. Com delineamento metodológico baseado na cartografia, as autoras discorrem que a importância do estudo realizado está na possibilidade de explicar, a partir da convivência pautada em respeito mútuo e compreensão do outro, como legítimo outro em seus domínios de ações, as transformações do operar de professores, em contexto de inserção de tecnologias digitais no cotidiano e nos contextos escolares.

Sintian Schmidt e Carla Beatris Valentini apresentam contribuições para a gestão escolar e implantação de políticas públicas, com os resultados do estudo no capítulo *Movimentos da gestão escolar a partir da presença das tecnologias móveis: uma contribuição a partir da teoria dos possíveis*. Nele, as pesquisadoras analisam, com delineamento metodológico cartográfico, os movimentos da gestão escolar, a partir da inserção dos *laptops* educacionais. Com um olhar atento e escuta sensível dos gestores, elas revelaram um constante devenir desses sujeitos, na abertura de novos possíveis, a partir das perturbações apresentadas com a inserção de tecnologias móveis na escola.

O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira é o título do capítulo, de autoria de Lorivane Meneguzzo e Eliana Maria do Sacramento Soares. Nele, as pesquisadoras apresentam resultados de um estudo que analisou o brincar num contexto permeado por dispositivos móveis, numa escola municipal de Educação Infantil. O quadro teórico teve como base a teoria sociointeracionista de Vygotsky. O *corpus* constituiu-se de videografações, cujas transcrições foram analisadas num processo inspirado pela análise textual discursiva. Os resultados mostram a plasticidade dos dispositivos, como elementos importantes relacionados às modificações identificadas no brincar. Indicam ainda que os dispositivos oferecem funções, simulações e opções de telas e *links* que possibilitam múltiplos caminhos, no sentido da dinamicidade, a partir da forma como a criança interage com os dispositivos. As autoras tecem sugestões para a ação docente na Educação Infantil, com base nos resultados inferidos.

Ana Paula Carissimi Bulla e Neires Maria Soldatelli Paviani apresentam o capítulo *Uma possível ferramenta para o uso de tecnologias digitais nos processos interativos de ensino e de aprendizagem*. Analisam o sistema de ajuda do *software* educacional livre *GCompris*, apresentando contribuições com subsídios metodológicos,

que possam auxiliar os professores a pensarem sua prática pedagógica, em contextos permeados pela inserção digital. Assim, elas destacam como um sistema de ajuda pode promover a interação usuário/*software* e também apresentam sugestões de remodelação do sistema de ajuda do referido *software*.

Contextualizar tempos e espaços articulados à pesquisa em educação é um esforço para gerar condições de apreender como determinados fenômenos se constituem em patrimônios históricos e culturais, como se produziram e como significam socialmente. A memória é um referencial para a construção do passado de um grupo social, movimentando as condições para o exercício da reflexão crítica, base do pensamento e da qualificação dos atos humanos. As lembranças são individuais e as memórias constituem o acervo coletivo. Portanto, a comunicação dos resultados das investigações, na construção da memória social, é enfatizada neste segmento, oferecendo ao leitor o contato com processos de produção de identidade, em diferentes contextos, mas interconectados.

A vinculação entre diferentes campos de atuação pode ser constatada no texto *Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: a hibridez do processo identitário dessa congregação religiosa em Bento Gonçalves – RS (1956-1964)*. Os autores Julia Tomedi Poletto e Lúcio Kreutz voltam seus olhares sobre a atuação da congregação religiosa, no sentido de evidenciar a mescla de influências entre as áreas da Educação, da gestão em saúde e suas injunções no contexto político e social de época. O estudo é sustentado pelos referenciais da História Cultural, servindo-se da análise documental e da história oral, para compreender o fenômeno da mistura de culturas e a interpretação do processo identitário ali produzido, confirmando seu caráter flexível, dinâmico e de mudanças.

A ação educativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) é tratada no estudo realizado por Vanderlei Ricardo Guerra e Nilda Stecanela, apresentada no título *O princípio educativo do trabalho e as contribuições da Escola Senai Nilo Peçanha na educação de jovens de Caxias do Sul* e focaliza a ênfase social da educação para o trabalho, entendida como educação plena. Assim, a orientação da formação profissional extrapola os aspectos técnicos laborais e abrange a formação humana, ampliada em suas dimensões ética e social. Os resultados mostram que tais princípios orientadores da ação educativa dessa instituição foram definidores para o êxito pessoal e profissional de seus egressos. Informações em documentos da Escola e dados obtidos nas entrevistas com egressos configuram a análise realizada com o suporte referencial de áreas como a História Oral, História Cultural, Narrativas de Vida, Trajetórias Juvenis, Trabalho, Memória, Educação para o Trabalho, Identidades Juvenis.

O articulador pedagógico na EJA e as interfaces da docência (Caxias do Sul – 1998/2012) é uma produção de Simone Quadros e Nilda Stecanela, que mostra o papel do articulador pedagógico no ambiente escolar, num recorte temporal da constituição da identidade docente, em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Caxias do Sul. A história oral e a análise documental participam da metodologia investigativa, examinada sob a luz de princípios teóricos da História Cultural, balizando espaço e tempo de mudanças paradigmáticas educacionais, definindo características distintivas na docência.

As origens da Faculdade de Filosofia e suas finalidades são mapeadas no rastreamento de registros documentais, no sentido de configurar sua identidade e participação na história da própria Universidade, por Maria Inês Tondello Rodrigues e Lúcio Kreutz, no artigo *Faculdade de Filosofia: início da formação de professores em nível superior em Caxias do Sul*. A investigação adotou a perspectiva da História Cultural, considerando as relações e os sujeitos que compõem o objeto em análise, suas memórias, representações e narrativas. As atividades da Faculdade iniciaram de modo autônomo, no ano de 1960; foi incorporada, sete anos após, à cultura acadêmica da Universidade.

O processo histórico do Colégio do Carmo, localizado em Caxias do Sul, abrangendo o período de 1908 a 1933 é o tema do capítulo intitulado *O Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: indícios históricos e as práticas pedagógicas (1908-1933)*, produzido por Vanessa Lazzaron e Terciane Ângela Luchese. Nele, as autoras narram as práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio, a partir de pesquisa desenvolvida no acervo de sua secretaria. Mostram que a religiosidade foi sua marca principal e apresentam os saberes e as práticas pedagógicas vivenciadas, as festividades escolares e os eventos cívicos. As considerações apresentadas, sob o olhar da história, contribuem para que se possa compreender o caminho percorrido pela educação caxiense, até chegar nos dias atuais.

A linguagem assume singular importância nos processos educativos que prescindem do acúmulo de informações sem sentido, mas giram em torno do exercício da conversa, das trocas, do modo inclusivo e extensivo do diálogo de diferentes naturezas. Essa predisposição coloca os interlocutores diante do desejo de aprender e da curiosidade que dirige a pergunta, numa dimensão criadora entre as diferentes vozes, que atribuem sentidos, numa construção coletiva de modos de pensar o mundo, através da investigação.

O texto *Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas*, de Caroline Carminatti Scussiatto, Carla Beatris Valentini e Cláudia Alquati Bisol apresenta os resultados do estudo bibliográfico, que analisa relações entre concepções embasadas em

pressupostos epistemológicos do empirismo, apriorismo e construtivismo, seus reflexos nas práticas pedagógicas, considerando os aspectos históricos, conceituais e dinâmicos. Este texto discute a necessidade de renovação nas perspectivas e ações da dinâmica educacional brasileira.

A pesquisa que versa sobre interfaces conceituais entre gramática e ciência é relatada no artigo de Fabiana Kaodoiniski e Neires Maria Soldatelli Paviani, *Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua*, e mostra a importância da utilização de processos pedagógicos que contemplem o texto/discurso em consonância à concepção contemporânea de ciência, alicerçada em características de um novo paradigma, como a unidade, a complexidade, a visão sistêmica. O trabalho está amparado por referenciais de autores que investigam a educação, a linguagem, a epistemologia, os processos de ensino e de aprendizagem, bem como as questões relacionadas à língua materna e às questões da língua materna e de gramática.

O artigo *Leitura de história em quadrinhos na escola* discute a importância da leitura escolar desse gênero, como texto acessível e que contempla interesses do leitor em formação, reunindo articulações entre as linguagens verbal e visual, numa constituição discursiva potencializadora da educação literária. O trabalho é sistematizado por Eliana Cristina Buffon, Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panozzo, destacando a presença dos quadrinhos, como objeto de leitura no âmbito escolar. Tal gênero, disponibilizado pelo PNBE às bibliotecas escolares, oferece uma linguagem de fácil compreensão e dialoga com a curiosidade do leitor inicial. A reunião de palavra e imagem oferece um texto rico de possibilidades de fruição e de interação com a linguagem simbólica, para a formação de leitores literários.

Um exercício de investigação interdisciplinar instala-se no conjunto de artigos desta edição, tendo por eixo a elucidação de problemas multifacetados da pesquisa educacional, reunindo áreas diversas instaladas nas diferentes linhas de pesquisa do PPGEduc – da História e Filosofia da Educação, bem como a de Educação, Linguagem e Tecnologia. Os apontamentos são animadores no caminho de renovação e qualificação de processos educacionais, tendo por diretrizes o diálogo e a mediação entre teorias e subjetividades.

Os relatos de pesquisa apresentados são desafios aos seus leitores, interessados na qualificação dos processos de produção de conhecimentos na Pós-Graduação; remetem à reflexão sobre as problemáticas da pesquisa científica, ao discutir resultados, gerando a necessidade de discutir a respeito de reconfigurações de práticas acadêmicas, bem como deixa à mostra a necessidade de ampliar a abertura de fronteiras que delimitam áreas de conhecimento.

Juntamente com a professora Terciane Ângela Luchese, coordenadora do PPGEdU-UCS, agradecemos imensamente aos autores a relevante contribuição para a organização desta coletânea. Sabemos que as vozes desses pesquisadores se unem a de outros, que compartilham suas produções, como forma de tecermos uma rede de reflexões e alternativas, que desejamos, possam ser potencializadores de novos modos de ser, de conhecer e de conviver.

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Profa. Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo
As organizadoras

Alguns elementos de *games* e seus potenciais para a gamificação em ambientes de aprendizagem¹

Marcelo Fardo
Carla Beatris Valentini

Este capítulo apresenta um levantamento de alguns elementos (mecânicas, estratégias, recursos), comumente utilizados em *game design* para a produção de jogos digitais. Entretanto, no contexto deste trabalho, esses elementos são vistos como recursos a serem explorados, com a utilização da gamificação voltada para ambientes de aprendizagem. Vistos desse modo, esses elementos compõem uma espécie de “caixa de ferramentas” para a aplicação da gamificação, ou seja, cada elemento se torna parte integrante de um sistema gamificado, em que a interconexão desses elementos resulta em uma experiência com níveis de participação e envolvimento semelhantes aos observados nas interações em bons *games*, que é a que se propõe a gamificação.

Assim sendo, nesse texto, serão exploradas algumas características dos jogos digitais para conduzir a esta amostragem de elementos, que podem ser utilizados em uma aplicação da gamificação em ambientes de aprendizagem, bem como exemplos em que cada elemento pode se encaixar em uma situação de ensino e aprendizagem.

Jogos e *games*: definições

Para compreender de onde vêm os elementos elencados neste trabalho, é necessário primeiro considerar uma definição mais formal a respeito do que é um jogo. Isso serve também para melhor compreender a sua versão digital, aqui denominada de *game*.

Não é possível encontrar na literatura uma definição de jogo que contemple todas as nuances desse complexo fenômeno. Todas elas tendem a apresentar alguma falha ao tentar descrever o ato de jogar e o que é um jogo. De fato, o conceito de jogo é utilizado pelo filósofo Wittgenstein (1999, p. 53), para demonstrar as dificuldades que a linguagem apresenta em definir os significados das palavras, e indaga: “Como o conceito de jogo está fechado? O que é ainda um jogo e o que não é mais? Você pode indicar os limites? Não.” Entretanto, as definições fornecem um ponto de partida satisfatório para uma análise sobre elas. Não é o objetivo deste estudo ir a fundo nessas

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem”, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, defendida em 2 de julho de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

definições. Assim, por questões de clareza e objetividade, o foco será delimitado em alguns aspectos importantes dos jogos e do ato de jogar.

Considera-se que jogo é diferente de brincadeira. Na brincadeira, o homem começa a interagir com ele mesmo, com o outro e com o mundo à sua volta. É o momento em que uma criança faz transição entre a ação somente com objetos concretos para a ação com significados. (OLIVEIRA, 2010). O jogo, por sua vez, se diferencia da brincadeira, porque possui uma saída quantificável.² Então, conseqüentemente, ele é inserido temporalmente após a brincadeira, pois exige graus de raciocínio e cognição inexistentes antes da formação da linguagem.

Johan Huizinga pode ser considerado um dos pais do estudo teórico dos jogos. Em seu trabalho filosófico e antropológico do final da década de 30, chamado *Homo ludens*, ele defende o papel fundamental do jogo para a cultura humana, ressaltando que ele seria anterior a ela. Para verificar isso basta observar dois cachorrinhos brincando: nesse ato estão presentes várias características do jogo humano. Há regras implícitas (as mordidas não podem machucar) e, certamente, há uma dose de prazer envolvida. E para isso os animais não tiveram que esperar que o homem se desenvolvesse culturalmente e lhes ensinasse isso. Vygotsky também observa essa mesma característica do jogo, ao apontar que ele é “a escola natural do animal” (2003, p. 104). Para defini-los, Huizinga nos fornece a seguinte ideia, dizendo que jogo é

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (1938, p. 13).

Para melhor entender essa definição, é necessário situá-la historicamente e considerar que foi cunhada há mais de setenta anos. Nessa época, poucos eram os jogadores ou esportistas profissionais que ganhavam a vida através do jogo (por isso a sentença “desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro”, hoje é desprovida de sentido), e também se pode afirmar que os jogos em sua forma eletrônica ainda não eram sequer imaginados.

² Ou seja, o jogo possui um resultado, uma pontuação, um indicador mensurável que mostre o desempenho do jogador em um determinado momento. Alguns poderiam argumentar que o que diferencia o jogo da brincadeira seriam as regras, porém, defende-se aqui que o que realmente os diferencia é a saída quantificável (que não deixa de ser uma regra, mas o que é argumentado aqui é que a saída quantificável é um elemento, contido nas regras, imprescindível ao jogo, enquanto o termo “regras” faria menção a todas as regras que regem determinado jogo). A brincadeira, mesmo livre, também possui regras. Por exemplo, “a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal”. (VYGOTSKY, 1998, p. 124).

Entretanto, o autor ressalta algumas características importantes como a voluntariedade (o jogo não é imposto ao jogador), a delimitação de um espaço próprio para que ele aconteça (tanto o espaço físico como o espaço temporal), a não seriedade (as regras da vida ficam temporariamente suspensas), o estado mental que o ato de jogar muitas vezes leva o jogador a alcançar (absorve a atenção total do jogador) e a formação de grupos sociais (comunidades de jogadores). O autor traz ainda a ideia de “círculo mágico”, que é o espaço, físico ou conceitual, onde os elementos do jogo se manifestam.

Avançando no tempo para a época em que pensar em jogo sem incluir os *games* parece ser impossível, Jane McGonigal (2011) teoriza que, essencialmente, os jogos (e aqui talvez a influência dos *games* comece a pesar nas definições) apresentam quatro elementos fundamentais (e qualquer outra característica só serve para potencializar algum deles): objetivo, regras, sistema de *feedback* e participação voluntária. Segundo ela, objetivo é o que os jogadores trabalham para alcançar e fornece um *senso de propósito*³ para o jogo. As regras colocam limitações em como os jogadores podem alcançar esse objetivo, fazendo-os explorar os espaços de possibilidades oferecidos, o que libera a criatividade e motiva o pensamento estratégico. O sistema de *feedback* fornece uma visualização aos jogadores de qual é o seu estado perante o objetivo do jogo e, finalmente, a participação voluntária requer que todos que estejam jogando aceitem essas regras, os objetivos e *feedbacks*.

Salen e Zimmerman (2004, p. 80) dizem que um jogo é “um sistema em que os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que resulta em uma saída quantificável” (tradução nossa).⁴ Baseado nessa definição, e influenciado por Koster (2005) e por seus estudos sobre a diversão como norteadora do *game design*, Kapp (2012) provê uma definição que diz que jogo é “um sistema em que os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*, que resulta em uma saída quantificável e frequentemente provoca uma reação emocional” (tradução nossa).⁵ Após essa definição, o autor fornece uma melhor descrição de cada elemento que a constitui. Assim como ele, os elementos dessa definição serão divididos para que sejam um pouco mais aprofundados, já fazendo algumas relações com o fenômeno da gamificação:

- sistema: entender um jogo como um sistema é uma premissa para melhor entender a gamificação, e também ajuda na sua aplicação prática. Nesse sentido, sistema

³ “Sense of purpose”. (MCGONIGAL, 2011).

⁴ “A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome.”

⁵ “A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction.”

é entendido como um conjunto de elementos interconectados, em que o que ocorre com um deles influencia, direta ou indiretamente, os outros. Por exemplo, a pontuação de um jogo relaciona-se às ações do jogador que, por sua vez, são relativas a uma estratégia ou a um movimento de peças. Entender o conceito de jogo, dessa maneira, propicia uma melhor visualização dos seus elementos, o que permite aplicá-los em outros contextos, que é o que a gamificação propõe;

- jogadores: os jogos envolvem uma pessoa interagindo com o jogo, sozinha ou com outros jogadores. A pessoa que interage diretamente com um jogo é chamada de jogador. No caso da gamificação, essa definição se amplia e quem está jogando pode ser um estudante, um aprendiz, um empregado, entre outros, dependendo do contexto em que ela está sendo empregada;

- desafio: o sistema de elementos do jogo tem a função de desafiar os jogadores a cumprirem objetivos que, geralmente, não são fáceis (mesmo um simples Jogo da Velha pode ser um desafio grande se jogado com outra pessoa com mesma habilidade). Um jogo se torna entediante quando o desafio deixa de existir ou se torna fácil, e frustrante quando se torna difícil demais. O desafio é um dos principais elementos de um jogo, pois faz parte do limite imposto ao jogador para alcançar o objetivo;

- abstração: os jogos normalmente envolvem uma abstração da realidade que ocorre no espaço do jogo. Significa que o jogo contém elementos de situações reais, ou a essência delas, mas não chega a ser uma réplica da situação real;

- regras: são as regras que definem o comportamento dos jogadores. Elas são as estruturas que permitem ao desafio abstrato funcionar, e definem a sequência do jogo, as condições de vitória e o que é válido ou não dentro do espaço do jogo;

- interatividade: jogos envolvem interações entre jogadores, ou com o sistema do jogo ou com o conteúdo apresentado, ou com tudo isso simultaneamente;

- *feedback*: uma marca fundamental dos *games* é a resposta que eles fornecem continuamente aos jogadores, que normalmente é instantânea, clara e direta. Os jogadores podem mudar seu comportamento perante o jogo, com base no *feedback* que recebem, tanto positivo como negativo;

- saída quantificável: os jogos são projetados de forma a permitir que o estado de vitória seja quantificável. Um jogo bem projetado é capaz de informar ao jogador quando ele ganhou ou perdeu, sem ambiguidades. Sempre há um score, nível ou estado para a vitória que define essa saída. Esse é o elemento que distingue o jogo da brincadeira (que não possui um estado final ou saída quantificável);

- reação emocional: jogos tipicamente envolvem emoções. Desde o triunfo da vitória até a agonia da derrota, normalmente variadas emoções entram nesse processo. A emoção, ou talvez estado, que mais frequentemente observamos é o prazer de jogar, que

aqui chamamos de diversão. Mas, às vezes, a frustração, a raiva, e até a tristeza podem fazer parte dos jogos.

Para sintetizar todos esses elementos, Kapp explicita que,

juntos, esses diferentes elementos se combinam para construir um evento que é maior do que a soma deles. Um jogador se põe a jogar por que o *feedback* instantâneo e a constante interação são relacionados ao desafio do jogo, que é definido por regras, tudo trabalhando dentro de um sistema para provocar uma reação emocional e, finalmente, resultar em uma saída quantificável dentro de uma versão abstrata de um sistema maior. (2012, tradução nossa).⁶

Certamente esse é um típico fenômeno em que o todo é maior do que a soma das partes. Um *game* é certamente mais do que a soma de seus elementos. Fica implícito nessa constatação que cada elemento possui suas particularidades, mas que, quando pertencente a um todo, possui uma importância maior do que quando analisado separadamente. Porém, para esta pesquisa, é necessário separá-los, pois a intenção é aplicá-los em outros contextos. Sendo assim, julgou-se que esse é o melhor caminho possível para que se faça isso.

Após essas definições, parte-se para uma análise mais detalhada de alguns elementos dos *games*. Aqui se faz necessário deixar claras duas observações: primeiramente, existem mais elementos envolvidos nos *games* do que os que serão explorados; porém, optou-se por aqueles que se relacionam mais facilmente com ambientes de aprendizagem, pois “os elementos dos *games* que os *designers* utilizam em sistemas de gamificação são geralmente aqueles que são, de certo modo, familiares aos usuários”. (KHALED, 2011, tradução nossa),⁷ e a segunda é que existe a consciência de que cada elemento poderia render uma longa análise. Entretanto, a intenção é apenas descrevê-los e explicitar suas principais funções no contexto de um *game*, a fim de justificar a inclusão deles em processos de gamificação.

Abstração da realidade

Os temas apresentados pelos *games* normalmente são frutos de uma abstração da realidade, ou seja, uma redução da complexidade de uma determinada atividade ou situação, a fim de que ela possa ser modelada e representada nos *games*.⁸ Em outras

⁶ “Together these disparate elements combine to make an event that is larger than the individual elements. A **player** gets caught up in playing a game because the instant **feedback** and constant **interaction** are related to the challenge of the game, which is defined by the **rules**, which all work within the **system** to provoke an **emotional reaction** and, finally, result in a **quantifiable outcome** within an **abstract** version of a larger system.” (Grifos do autor).

⁷ “The game elements that designers make use of in gamification systems are generally those that are somewhat familiar to users.”

⁸ Não se trata de uma regra, pois muitos *games* não encontram nenhuma atividade que se poderia relacionar diretamente com as atividades neles realizadas. Entretanto, a maioria deles transporta para dentro de seus mundos alguma atividade ou situação que pode encontrar paralelos no mundo real, mesmo aqueles que são ambientados em cenários de fantasia, ficção científica ou outros gêneros desse tipo.

palavras, *games* são “uma representação icônica de padrões do mundo”. (KOSTER, 2005, p. 34, tradução nossa).⁹ Por exemplo, sabe-se que administrar uma cidade envolve uma quantidade grande de atividades. Dirigir um carro de corrida envolve um extenso treinamento e um conhecimento profundo da mecânica do carro e das particularidades da pista. Entretanto, apesar de serem tarefas complexas na vida real, nos *games* elas se tornam mais simples e objetivas. Administrar uma cidade em um *game* de simulação ou pilotar um carro em um de corrida são atividades muito mais fáceis de realizar do que as suas correspondentes na vida real, pois neles as complexidades são reduzidas e somente alguns elementos de cada atividade estão presentes, tornando-os mais fáceis de assimilar. Ou seja, isso se faz possível porque “assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”. (VYGOTSKY, 1998, p. 125).

Essa abstração traz algumas vantagens sobre as situações reais correspondentes. A primeira delas é que esses espaços conceituais são mais fáceis de administrar e representam uma porta de entrada para a situação real. Um jogo de xadrez pode ser considerado a abstração de uma situação de guerra, e o jogador pode experimentar várias estratégias aplicáveis, em uma situação desse tipo, sem precisar estar na situação no mundo real. É mais fácil administrar os conceitos dentro dos espaços conceituais do jogo do que nas situações reais.

A segunda é uma visibilidade maior de causa e efeito. Em um sistema complexo como uma cidade real, aumentar os impostos pode ter repercussões inesperadas em vários elementos interconectados, e isso após um tempo considerável ter transcorrido. Em um *game* que simula uma cidade, esses efeitos são visíveis em pouco tempo, pois o próprio tempo é abstrato. Assim, aumentar os impostos nesse *game* pode fazer com que os habitantes protestem, mudem de cidade, ou algo parecido, em pouco tempo.

A terceira é que essas abstrações reduzem o tempo necessário para que o jogador entenda essas relações de causa e efeito de uma determinada situação. Conforme mencionado, pilotar um carro de corrida exigiria um extenso treinamento. Nos *games*, basta dispor alguns minutos para que o conceito dessa atividade seja internalizado. Vygotsky também aponta para esse caminho ao afirmar que, “quando brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir mãe”. (2003, p. 105). Desse modo, um indivíduo pode aprender a essência conceitual de tal atividade, em um tempo muito mais curto, do que se tivesse que experimentá-la na vida real.

Torna-se evidente perceber a importância desse elemento em um processo de gamificação, na medida em que ele facilita a aprendizagem de conceitos complexos, como os citados acima. Assim, numa aplicação da gamificação, como num *game*,

⁹ “[...] iconic depictions of patterns in the world.”

abstrair uma atividade complexa em uma outra menos complexa, mas que contenha a essência da atividade, pode certamente ajudar no processo de aprendizagem.

Objetivos

O objetivo é a missão que o jogador deve cumprir. Para muitos autores, esse é o elemento que diferencia o jogo da brincadeira. Se um grupo de crianças corre livremente em um parque, pode-se dizer que estão brincando, de forma livre e descontraída. Porém, a partir do momento em que elas decidem que não é mais uma simples brincadeira de correr, mas que uma delas em específico é o *alvo* dos outros corredores, então um objetivo é criado. A atividade deixou de ser uma brincadeira para se tornar um jogo. A adição de um objetivo adiciona uma meta, um propósito e um resultado que pode ser quantificável.

Nesse aspecto, os *games* normalmente apresentam duas qualidades tidas como positivas: primeiro, os objetivos são apresentados de forma clara, pois ambiguidades podem tornar o *game* confuso e difícil de ser jogado, conduzindo-o ao fracasso. E, segundo, que os *games*, em sua maioria, não apresentam um único objetivo, mas sim vários que vão se apresentando no decorrer da interação. Quando o objetivo é muito complexo, ou necessita de muitos pré-requisitos para alcançá-lo, ele é subdividido em outros menores, que devem ser completados previamente, a fim de tornar o jogador apto a atingir o objetivo maior.

Pode-se dizer que um *game* termina quando todos os objetivos são alcançados. Isso cria duas situações: a primeira é que eles não podem ser facilmente alcançados, senão o jogo termina cedo demais. A segunda é que objetivos complexos necessariamente necessitam ser subdivididos para serem alcançados. Em um *game*, o jogador muitas vezes precisa aprender dezenas de técnicas e construir outras tantas habilidades, antes de ser capaz de cumprir o objetivo final.

O fato de os objetivos mais complexos serem subdivididos em outros menores proporciona um senso de crescimento e progressão aos jogadores, o que faz com que eles consigam perceber o seu progresso em direção aos objetivos maiores (e o *game* mostra isso ao jogador, através de alguma espécie de *feedback*), quanta energia precisam dispensar para alcançá-los e qual é a relação desses objetivos menores com os maiores.

Essa clareza nos objetivos e o modo como eles são apresentados ao jogador, sempre dos mais fáceis aos mais difíceis, são as principais metas de uma atividade gamificada, pois desse modo é que se consegue alcançar um nível de envolvimento semelhante àquele observado nas interações com bons *games*, pois essa estratégia

consegue fornecer um senso de propósito maior ao indivíduo, à medida que ele consegue sentir seu progresso em direção aos objetivos maiores.

Regras

De um ponto de vista bastante simplista, um *game* é apenas um conjunto de regras que são impostas ao jogador, para que ele possa realizar um objetivo que geralmente seria bem simples de realizar sem elas. Como exemplo, pode-se citar um jogo de golfe: o objetivo do jogo é colocar a bola no buraco, e isso seria conseguido muito facilmente se a bolinha fosse levada com as mãos até o buraco. Entretanto, as regras dizem que se deve utilizar um taco para mover a bola, que tem que haver obstáculos entre esse trajeto, enfim, elas limitam as ações dos jogadores. Além disso, definem muitos aspectos dos jogos, como o número de jogadores, a sua movimentação (ou a dos personagens), os tipos de interações possíveis, o que é permitido ou não, e, no caso dos *games*, temos toda a programação lógica, em linguagem de programação, feita somente de regras, que funciona no plano de fundo, fora da visão e do controle do jogador.

Segundo Salen e Zimmerman (2004), existem três tipos básicos de regras nos jogos:

- regras operacionais: são as regras que definem como os jogadores devem jogar. Uma vez que o jogador entenda essas regras, ele está apto a jogar. Por exemplo: algumas regras operacionais do jogo de basquete dizem que ele deve ser jogado com uma bola específica; ela deve ser constantemente quicada contra o solo; cada bola encestanda dentro do garrafão vale dois pontos; fora dele vale três pontos; deve ser jogado em dois times; ganha quem fizer o maior número de pontos, enfim, as regras operacionais descrevem como jogar o jogo;

- regras constitutivas: são regras abstratas que são conhecidas somente pelo *designer* do jogo e ficam implícitas debaixo da superfície do jogo. São as regras governadas por fórmulas matemáticas ou códigos computacionais, no caso dos *games*. Conhecer essas regras pode fornecer vantagens a um jogador. Um jogo de azar pode ser transformado em estatística. Um simples Jogo da Velha possui uma lógica de jogo que, se conhecida pelo jogador, pode aumentar muito as suas chances de vitória;

- regras implícitas ou comportamentais: são as regras não escritas. Fazem parte do acordo social entre os jogadores. Quebrar uma regra operacional faz parte de uma regra implícita. Por exemplo, um jogador experiente de xadrez pode permitir que um iniciante, que está aprendendo a jogar, volte um movimento e refaça sua jogada. Isso não se aplicaria em uma partida profissional de xadrez, com um oponente da mesma categoria.

Assim, as regras representam restrições ao comportamento e ações dos jogadores e servem para equilibrar as suas atuações. Na gamificação, esse elemento se reflete no sentido de pensar em regras que auxiliem na potencialização de outros elementos, tais como os objetivos, a narrativa e o *feedback*. Pensar em regras que auxiliem no envolvimento e na participação dos indivíduos é um desafio em qualquer atividade gamificada.

Conflito, competição e cooperação

Esses são os elementos que guiam as interações entre os jogadores. Apesar de existirem muitas definições para eles, muitas delas inclusive contidas em obras voltadas à aprendizagem e à pedagogia, aqui será dada apenas uma definição básica e objetiva, a fim de servir ao propósito de descrever esses elementos dentro de um *game*.

O conflito se configura quando o jogador precisa vencer um desafio ou um oponente. Esse oponente pode ser outro jogador, inimigos controlados por inteligência artificial ou o próprio desafio do *game*. Ele se apresenta quando um time joga contra o outro em uma partida de futebol ou quando um monstro ataca o personagem controlado pelo jogador em um *game*. O objetivo do jogo, no contexto do conflito, é obter a vitória através da interação com os oponentes.

Competição é quando os jogadores preocupam-se com o próprio desempenho, trabalhando mais em melhorar as próprias atuações do que impedir o adversário de alcançar a vitória. Acontece em disputas em que vence quem faz o menor tempo ou em corridas até a linha de chegada, por exemplo.

A cooperação é o ato de trabalhar em conjunto com outras pessoas, para alcançar um objetivo em comum, ou que seja benéfico para todos. É aí que entra o aspecto social dos jogos e *games*. Cooperar significa ajudar e ser ajudado, dividir a glória da vitória ou o peso da derrota. Esse aspecto normalmente é bastante valorizado no campo da pedagogia ou quando se lida com crianças, pois normalmente tem-se a ideia de que elas não estão preparadas para lidar com vitórias e derrotas ainda.

Um *game* não precisa envolver somente um desses elementos. Um bom *game* pode alternar entre essas três situações e obter o melhor proveito de cada uma delas. Na gamificação, saber utilizar esses elementos pode fazer a diferença nos resultados obtidos. Alguns indivíduos têm mais prazer em competir, enquanto outros sentem-se melhor cooperando. É sempre bom utilizar uma mistura de cooperação com competição e colaboração, para se obter os resultados esperados.

Recompensas

Esse é o ponto em que os críticos da gamificação, ou aqueles que não a compreendem da forma como é apresentada aqui, normalmente apontam quando realizam críticas negativas sobre a sua utilização, associando-a ao behaviorismo. Acrescentar apenas um sistema de recompensas, como pontos, insígnias e tabelas de líderes, o que Werbach e Hunter (2012) denominam de PBL,¹⁰ para estimular e motivar a realização de atividades, acaba tornando a gamificação apenas uma abordagem behaviorista de estímulo à mudança de comportamento, através de recompensas e punições. Entretanto, a perspectiva aqui proposta vai além dessa visão.

Recompensas são elementos fundamentais de um jogo. Existem diferentes tipos de recompensas nos *games*, desde as mais simples, como o score, até outras mais elaboradas, como habilidades especiais, medalhas por conseguir realizar certos desafios propostos ou outros prêmios.

O que deve ocorrer, na gamificação, é um conhecimento aprofundado de como esses sistemas de recompensas funcionam. Basicamente, as recompensas servem para estimular dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca é quando um indivíduo é motivado a realizar determinada atividade ou demonstrar certo comportamento por fatores internos, tais como: prazer, orgulho, força de vontade, desafio, ou simplesmente porque entende que isso seja uma coisa boa a se fazer. A motivação extrínseca funciona ao contrário, ou seja, um indivíduo realiza determinada tarefa ou apresenta determinado comportamento, com a finalidade de conseguir uma recompensa externa, como um prêmio em dinheiro, uma medalha, um presente, ou algo que o valha. (SHELDON, 2012).

Recompensas podem influenciar resultados totalmente inesperados se não forem utilizadas de modo adequado. Por exemplo, a utilização de recompensas extrínsecas, em um determinado ambiente de aprendizagem, para estimular os indivíduos a interagirem com as tarefas e participarem das atividades propostas, pode acabar tendo efeitos negativos na motivação intrínseca desses indivíduos, fazendo-os perder aqueles sentimentos, tidos como bons, que os motivavam inicialmente a interagir com as atividades de aprendizagem. (DECI et al., 2001).

Desse modo, o enfoque da gamificação deve apontar para a construção da motivação intrínseca dos indivíduos. Porém, a motivação extrínseca, se bem-utilizada, pode colaborar com a construção da motivação intrínseca. Assim, esse é um elemento que merece bastante atenção em qualquer utilização da gamificação que for proposta.

¹⁰ PBL é a sigla de *Points, Badges and Leaderboards*, o sistema mais básico de recompensas extrínsecas que os *games* geralmente contêm.

Feedback

O *feedback* é certamente um recurso bastante utilizado nos *games* (e em todo tipo de jogo). Através desse elemento o jogador pode: visualizar o resultado de suas ações instantaneamente, o que o torna um poderoso meio para manter o jogador focado; adaptar suas estratégias, a fim de superar seus erros, e manter a direção aos objetivos.

Talvez a ideia geral de *feedback* remeta a pensar somente em uma resposta a um estímulo. Certamente, se observado por esse ângulo, isso pode ser visto na maioria dos *games*: o jogador pressiona um botão e uma resposta ocorre imediatamente na tela: o avatar¹¹ pula, corre, rola, atira, pega, desvia, soca, chuta, interage, enfim, suas ações são controladas pelo apertar de botões que as desencadeiam; quando executadas em determinados momentos, outras reações ocorrem, realimentando esse sistema de *feedback* constantemente. Entretanto, aqui a ideia de *feedback* possui um contexto mais amplo, no sentido de significar “troca, realimentação da informação” (DOMINGUES, 2010), o que contribui para a interação entre o jogador e o *game*, mas não no sentido de ter sempre uma mesma resposta para a mesma situação. Tem-se o *feedback* como um elemento capaz de perturbar um sistema e realimentá-lo com novas interações entre sujeito e objeto a cada nova situação.¹²

Além disso, defende-se o *feedback* como elemento participante do processo de aprendizagem, na medida em que “as pessoas aprendem melhor a partir de suas experiências quando recebem *feedback* imediato durante elas, de modo que consigam reconhecer e avaliar seus erros e ver onde suas expectativas falharam”. (GEE, 2008, tradução nossa).¹³ Normalmente, o que se observa nas escolas são ciclos demasiadamente lentos de *feedback*. Dificilmente um aluno tem a oportunidade de verificar seus erros em tempo real, o que possibilitaria refletir sobre eles na medida em que acontecem. As provas e avaliações são elementos que vão exatamente contra o que é proposto pelo uso do *feedback* nos *games*. Os alunos somente podem avaliar o caminho que percorreram dias depois, quando o professor os corrigir.

Assim, o *feedback* exerce a função de “ajustar os dados antes e durante seu processamento. Nesse caso, o mundo é continuamente atualizado na mente”. (FRAWLEY, 2000, p. 112). Ou seja, esse recurso atua como guia para a construção do conhecimento através da interação entre o sujeito e o objeto, na medida em que passa a ser o retorno do objeto para potencializar a interação, constituindo assim novos significados que emergem no decorrer do processo interativo.

¹¹ Um avatar é o ser (personagem) que representa o jogador em um mundo virtual.

¹² Essa concepção de perturbar e realimentar o sistema está presente no paradigma sistêmico, mas, conforme já mencionamos, não vamos aprofundar esse aspecto.

¹³ “[...] people learn best from their experiences when they get immediate feedback during those experiences so that they can recognize and assess their errors and see where their expectations have failed.”

Na gamificação, pensar em ciclos rápidos de *feedback* certamente pode ajudar no envolvimento dos participantes da atividade gamificada, na medida em que eles podem rapidamente sentir o resultado de suas ações no processo de aprendizagem.

Níveis

Existem três abordagens para esse elemento nos *games*:

- níveis de dificuldade: normalmente, os *games* são projetados para uma ampla faixa de jogadores, pois existem diferentes tipos de pessoas, aptas a diferentes tipos de desafios. Pensando nisso, os *games* geralmente são projetados para oferecer opções quanto ao nível de dificuldade dos desafios propostos. Aos iniciantes em um determinado gênero, ou pessoas com pouca familiaridade com os *games* em geral, ou até mesmo aqueles que só querem interagir com o *game* para apreciar elementos como a estética ou a narrativa, existe um nível mais fácil, em que os desafios são relativamente mais simples de serem ultrapassados. Pessoas familiarizadas com *games* e com maior capacidade de reflexos, visão mais aguçada e raciocínio mais preciso podem jogar no nível normal de dificuldade que, teoricamente, apresenta desafios mais difíceis, porém com um nível aceitável de desafio. Enquanto que os jogadores experientes, os que apreciam desafios mais difíceis ou os que desejam testar suas habilidades naquele *game* podem optar pelo modo difícil;

- níveis do jogo: conforme mencionado, os objetivos maiores de um *game* normalmente são subdivididos em vários menores. Uma maneira de se conseguir isso é dividindo o jogo em capítulos, estágios, etapas, fases, o que é chamado de níveis do jogo. Assim, fica implícito que um jogador somente estará pronto para um desafio maior quando já ultrapassou uma série de desafios menores, e que ele cumpriu um caminho que o levou da inexperiência à maestria, pois o nível de dificuldade vai aumentando conforme os níveis do jogo vão se seguindo;

- níveis do personagem: em alguns tipos de *games*, o avatar não permanece inalterado do início ao fim. Assim, conforme o jogador avança, o seu personagem também vai adquirindo experiência. Esse mecanismo permite que o personagem se torne mais forte, adquira novas habilidades e poderes, ganhe mais resistência, mais conhecimento, mais agilidade. Ou seja, o personagem aumenta o seu nível no jogo, o que o torna apto a enfrentar desafios cada vez mais complicados.

Trabalhar com as três instâncias desse elemento é crucial para desenvolver uma experiência equilibrada, que possa agradar tanto os jogadores mais casuais, que apreciam os *games* por vários fatores, até aqueles que gostam de superar a si mesmos e interagir com desafios mais avançados. Também faz parte de um dos maiores desafios

de se construir um bom *game* ou, no caso da gamificação, uma boa experiência com a sua aplicação: balancear a experiência para que ela seja agradável tanto aos iniciantes quanto aos mais experientes através dos níveis do jogo.

Narrativa

A narrativa exerce um papel fundamental no contexto dos *games*, pois é a partir desse elemento que os eventos acontecem e as ações do jogador são justificadas. A combinação de uma boa história com os recursos midiáticos dos *games* influencia o envolvimento do jogador através da interatividade que eles proporcionam. Nem todos os *games* são fundamentados em uma trama narrativa, mas na gamificação esse elemento pode ser bastante útil.

Construir conhecimentos através de histórias não é uma estratégia nova. Aprender novas informações e conhecimentos ligados a um determinado contexto pode ser mais agradável e efetivo do que quando isso é feito de modo isolado, fora de qualquer contexto, e a narrativa é um dos elementos que pode fornecer esse contexto. Bons *games* normalmente possuem seus acontecimentos ligados a uma trama maior.

Existe um ramo de estudos que aborda os *games* unicamente pela questão da narrativa, conhecido como narratologia. A partir dessa perspectiva, os *games* se assemelham aos quadrinhos, ao cinema ou à literatura, por exemplo, e são classificados de acordo com o tipo de história que tematizam em seus enredos: ação, *western*, terror, guerra, entre outros. Porém, a narrativa, no contexto de um *game*, vai muito além do tipo de história que está sendo contada. Ela engloba três aspectos importantes: a narrativa em si (a trama que está sendo contada), a interface (como os aspectos inerentes ao *game* se articulam, ou seja, como o *game* funciona como um *game*) e a dimensão tecnológica (que diz respeito à execução técnica do *game*, do que é possível fazer com a tecnologia disponível para ele), conforme Branco e Pinheiro. (2006). Ou seja, esse elemento exerce uma influência complexa sobre o modo como a experiência será sentida pelo jogador e deve ser pensado considerando esses vários aspectos, para poder oferecer uma experiência significativa.

Esse também é um elemento-chave da gamificação: usar o modo interativo como as histórias são contadas nos *games*, para potencializar os aspectos da situação ou atividade que se queira aplicar na gamificação, pois, através dela, os jogadores podem assumir diferentes papéis, “criando assim cenários que atuam muitas vezes como espaços de catarse, nos quais é possível expressar medos, afetos, angústias, sem correr o risco de ser pré-julgado, vivenciando situações que não podem se concretizar no dia-a-dia”. (ALVES, 2006, p. 216). Isso proporciona a liberdade para que os indivíduos experimentem diferentes identidades dentro do ambiente de aprendizagem.

Inclusão do erro no processo

“Nós todos ouvimos a expressão *aprender através dos nossos erros*. Nos *games*, o principal modo de aprendizagem é através do erro.” (SHELDON, 2012, tradução nossa).¹⁴ Os jogadores têm que superar desafios a todo instante, quando interagem com um *game*. Se não obtêm sucesso, tentam de novo, com outra abordagem. A falha vira secundária e o que resta é o orgulho da vitória quando o desafio é superado.

Os *games* eliminam completamente o medo de falhar, aumentando as chances de sucesso. (MCGONIGAL, 2011, p. 68). O erro é parte natural do processo de interação e nenhum jogador com alguma experiência espera interagir com um *game*, sem falhar várias vezes antes de atingir o sucesso. Dependendo da dificuldade e da disposição em superar um desafio, um jogador pode tentar inúmeras vezes e com inúmeras abordagens, antes de obter sucesso, e isso é normal, faz parte do processo.

Esse fator é importante na medida em que libera os indivíduos da pressão existente quando há uma recompensa grande em jogo, que pode ser perdida caso ocorra a falha. Essa mesma pressão também é responsável por diminuir o desempenho dos indivíduos em situações, nas quais a capacidade mental seja exigida. (ARIELY et al., 2009).

Na gamificação, é necessário pensar em como o erro será tratado. Se é para se assemelhar aos *games*, ele precisa ser encarado como uma etapa imprescindível para a aprendizagem e não como um fim ao processo.

Diversão

Um fato curioso sobre as definições de jogo é que nenhuma delas menciona a diversão. Mais recentemente até são encontradas algumas menções, como a “reação emocional” da definição de Kapp (2012) que foi utilizada. Entretanto, pode-se afirmar, e mesmo quem não se aprecie *games*, há de se concordar que eles são poderosos meios para proporcionar prazer aos que interagem com eles. *Games* estão relacionados diretamente com diversão e, se não fosse assim, talvez não seriam tão populares. Koster (2005) argumenta que a diversão é causada por estímulos físicos, apreciação estética ou manipulação direta da química do sistema nervoso, e a define como um estado de descarga de endorfinas nesse sistema, através de reações químicas no cérebro, e que os mesmos arrepios, que são sentidos ao ouvir um trecho de música espetacular, ou em um momento emocionante de um filme ou livro, são causados pelas mesmas reações químicas provocadas por drogas, por um orgasmo ou por chocolate, por exemplo.

¹⁴ “We have all heard the expression “learning from our mistakes”. “In video games, the primary way that players learn is from making mistakes.”

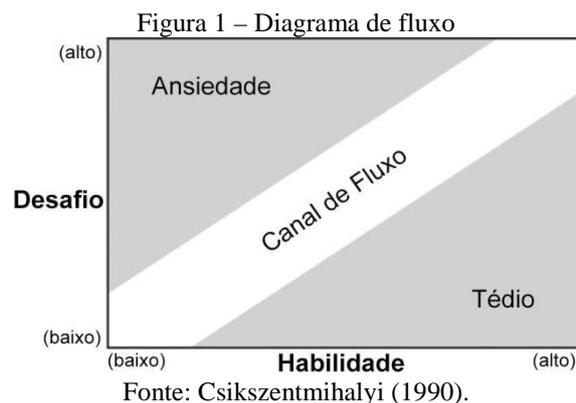
Essas mesmas descargas acontecem também em momentos de triunfo, quando algo novo é aprendido, um desafio intelectual é superado ou quando finalmente se consegue realizar uma tarefa desafiadora. Assim, a diversão que os *games* proporcionam advém do fato de aprender a superar um desafio, de dominar uma nova tarefa, de compreender um novo quebra-cabeça. “Em outras palavras, com os *games*, a droga é a aprendizagem.” (KOSTER, 2005, p. 40, tradução nossa).¹⁵

Em um estudo comercial conduzido para verificar as emoções dos jogadores ao jogarem seus *games* preferidos, Lazzaro (2004) classificou a diversão em dois tipos: a séria e a casual (*hard fun* e *easy fun*).¹⁶ Na diversão séria, os jogadores dizem que gostam de interagir com *games* para superar a si mesmos, ou ao sistema do jogo, e de terem que pensar estrategicamente (resolução de problemas) em vez de contar com a sorte. A diversão casual consiste na exploração de um mundo virtual novo e diferente, no aproveitamento da experiência, da aventura, de apreciar o enredo do *game*, enfim, de aproveitar a experiência de forma descompromissada e casual.

Todos esses conceitos de diversão encontram apoio no conceito de fluxo (*flow*) proposto por Csikszentmihalyi (1990). Esse conceito aparece seguidamente na literatura sobre *games* e propõe uma explicação sobre o porquê de os *games* conseguirem capturar a atenção dos jogadores, muitas vezes por horas consecutivas, fazendo-os entrar em uma espécie de transe. No estado de fluxo, o indivíduo tem a sua atenção totalmente concentrada em uma tarefa específica, de modo que perde a noção de tempo e até mesmo a noção de autoconsciência. A intensa concentração do indivíduo é focada apenas na tarefa e no tempo presente. Para que o estado de fluxo aconteça, o autor indica que a tarefa em questão deve estar sempre à altura das condições do indivíduo, nem fácil demais (o que leva ao tédio), nem difícil demais (o que leva à frustração e à ansiedade). O objetivo da tarefa se apresenta de forma clara, o *feedback* deve ser imediato e constante e a sensação de controle é total. Dessa forma, o indivíduo sente-se completamente integrado com a tarefa que interage. Sujeito e objeto fundem-se temporariamente para que, após sair do estado de fluxo, o sujeito não seja mais o mesmo, e a consciência reapareça mais forte. (MATTAR, 2009).

¹⁵ “In other words, with games, learning is the drug.”

¹⁶ Tradução nossa.



Não é à toa que esse conceito é associado aos *games*. Todo jogador que interagiu com um bom *game* e também todos os pais que puderam observar seus filhos completamente absorvidos diante de uma tela reconheceriam essa descrição. Conforme mencionado, os bons *games* têm a capacidade de manter o nível de desafio em sintonia com o nível de habilidade do jogador, o que o mantém no canal de fluxo (Figura 1), em um estado de concentração total.

Isso explica também por que os *games* possuem em si mesmos essa fonte de prazer, uma vez que “a experiência de fluxo é autotélica, ou seja, não a realizamos com a expectativa de algum benefício futuro, mas simplesmente porque realizá-la já é uma recompensa”. (MATTAR, 2009, p. 37). Isso proporciona prazer imediato através de uma recompensa intrínseca, em vez de uma preocupação com algo que pode acontecer no futuro. Essa parece ser uma boa explicação do motivo pelo qual os *games* atraem tanto a atenção dos indivíduos, uma vez que comecem a interagir com eles.

Para a gamificação, é imprescindível pensar em diversão. Afinal, se os *games* são divertidos, a experiência proporcionada pela gamificação também deve ser. A aprendizagem que ocorre de forma prazerosa também pode ser considerada mais envolvente do que uma aprendizagem sem o fator diversão. Portanto, esse deve ser um elemento a ser pensado no processo de gamificação.

Conclusão

Conforme mencionado, esses elementos se apresentam como parte de uma espécie de caixa de ferramentas da gamificação. Assim sendo, é necessário, além do conhecimento dos elementos que aqui foram elencados, e suas funções dentro de um *game*, um profundo entendimento sobre gamificação. Para isso existem publicações que exploram melhor o fenômeno, como se pode observar em Fadel et al. (2014) e Sheldon (2012), por exemplo.

Entretanto, o objetivo aqui estipulado foi alcançado, na medida em que o leitor dispõe de alguns elementos para considerar, caso esteja pensando em adotar a gamificação como estratégia norteadora de um ambiente de aprendizagem, ou para qualquer outra finalidade a que ela se apresente como alternativa.

Outro fator importante, que foi abordado no início deste texto, é a necessidade do entendimento, teórico e, talvez até principalmente, prático, sobre *games*. Interagir com esse tipo de entretenimento faz com que se perceba como esses elementos se interconectam e que papel desempenham dentro de um *game*, o que é necessário para melhor entender e aplicar a gamificação.

Assim, considera-se este texto como uma espécie de lista de elementos a serem pensados para a utilização da gamificação, o que serve como base conceitual para pensar atividades gamificadas ou formulação de métodos de aplicação da gamificação em diferentes atividades.

Referências

- ALVES, Lynn. Jogos eletrônicos: novos lócus de aprendizagem. In: CHAGAS, Claudia M. de F.; ROMÃO, José E. E.; LEAL, Sayonara (Org.). *Classificação indicativa no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2006. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/livro_classificacao.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.
- ARIELY, Dan et al. Large stakes and big mistakes. *Review of Economic Studies*, n. 76, 2009. Disponível em: <<http://www.bos.frb.org/economic/wp/wp2005/wp0511.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- BRANCO, Marsal A.; PINHEIRO, Cristiano M. Uma tipologia dos games. *Sessões do Imaginário* (Impresso), v. 1, p. 33-39, 2006. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/45553048098403168647257388402518329814.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper Collins, 1990.
- DECI, Edward L.; KOESTNER, Richard; RYAN, Richard M. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, v. 71, n. 1, p. 1-27, 2001. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/71/1/1.full.pdf+html>>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- DOMINGUES, Diana. Feedback e aprendizagem em ambiente de realidade virtual na rede. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educus, 2010.
- FADEL, Luciane Maria et al. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- FRAWLEY, William. *Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GEE, James P. Learning and games. In: SALEN, Katie John D.; MAcARTHUR, Catherine T. (Org.). *The ecology of games: connecting youth, games, and learning*. Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: versuch einer bestimmung des spielements der kultur*. 1938. Publicado originalmente em 1944. Trad. para língua portuguesa: *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KAPP, Karl. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer, 2012.

KHALED, Rilla. *It's not just whether you win or lose: thoughts on gamification and culture*. In: CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts. Vancouver, Canadá, 2011. Disponível em: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/CHI_2011_Gamification_Workshop.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

KOSTER, Raph. *A theory of fun for game design*. Arizona: Paraglyph Press, 2005.

LAZZARO, Nicole. *Why we play games: four keys to more emotion without story*. XEODesign, Oakland, CA, 2004. Disponível em: <http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf>. Acesso em: 1º set. 2012.

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

McGONIGAL, Jane. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. Nova Iorque: The Penguin Press, 2011.

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *The rules of play: game design fundamentals*. Cambridge: MIT Press, 2004.

SHELDON, Lee. *The multiplayer classroom: designing coursework as a game*. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

VIGOTSKI, Liev S. *Psicologia pedagógica*. Trad. de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. por Michel Cole et al. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. De José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Professores em (trans)formação e em acoplamento com as tecnologias digitais¹

Márcia Buffon Machado
Eliana Maria do Sacramento Soares

Intencionalidades desta comunicação

A intenção deste estudo não esteve limitada a resgatar aspectos e analisar como a inserção das tecnologias digitais (TDs) pode provocar o redimensionamento da prática docente. Buscamos, especialmente, compreender o fenômeno da prática docente no contexto da inserção tecnológica. Desse modo, os caminhos teóricos escolhidos para sustentar esta pesquisa estão baseados nos conceitos de autopoiese, convivência e acoplamento, a partir da Biologia do Conhecer de Maturana e Varela e dos desdobramentos explicados por Pellanda. Discutimos questões relacionadas à educação, sociedade, tecnologia e à cultura digital na contemporaneidade, apoiadas nos estudos de Lévy (1999), Lemos (2009), Castells e Cardoso (2006), tendo como principais elementos o foco na emergência do ciberespaço e a reconfiguração das relações entre os sujeitos, a partir da desterritorialização, da mudança das relações de tempo e espaço, e da ampliação da comunicação com a interconexão/conectividade mundial.

O delineamento metodológico escolhido está alinhado aos caminhos teóricos trilhados e tem como inspiração alguns movimentos do método cartográfico, proposto e descrito a partir dos estudos de Kastrup (2007); Passos, Kastrup e Escóssia (2007); Tedesco e Caliman (2009): rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento. A decisão por este caminho metodológico está ligada ao entendimento que temos acerca do fenômeno estudado, que é tido como algo dinâmico e em processo, sendo constituído pelo nosso viver, pelo viver dos professores em formação.

É importante destacar que tratamos aqui da experiência a partir da experiência, tendo como base as pistas do método cartográfico, no qual estamos “lado a lado pesquisador e pesquisado, sujeito e objeto, sujeito e sujeito, pesquisa e mundo” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2013, p. 219), com a intenção de mapear, a partir de observações, auto-observação, narrativas e conversações, o contexto investigado na busca de marcas que possam indicar movimentos de transformação das práticas de formação continuada de professores, no contexto da inserção tecnológica.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “(Trans)formação de professores em acoplamento com as tecnologias digitais” desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, defendida em 22 de junho de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Conceitos para sustentar teoricamente as explicações

As explicações teóricas a seguir apresentadas podem ser entendidas, de modo amplo, sob dois grandes aspectos complementares acerca da temática estudada: o cenário contemporâneo em que o estudo está imerso (espaço no qual buscamos apresentar nossa concepção de educação, a sua relação com a tecnologia, a cultura digital e a formação de professores para este momento) e os conceitos a partir dos quais olhamos este cenário (a partir da teoria de Maturana e Varela (1997), discutimos algumas ideias da Biologia do Conhecer, tais como Autopoiese, Convivência e Acoplamento e Acoplamento Estrutural). O diálogo desses conceitos com o cenário contemporâneo constitui o mapeamento dos caminhos teóricos escolhidos para sustentar as explicações desta pesquisa.

Esclarecemos que a sustentação teórica de nossas explicações parece contribuir com a compreensão de fenômenos que entendemos como vivos, presentes, centrados no humano. A Biologia do Conhecer, com estudos sobre o ser biológico, seu sistema nervoso e sobre o fenômeno da percepção, orienta o entendimento acerca da aprendizagem como um movimento de reorganização interna do sujeito.

Educação na contemporaneidade: educação, sociedade e tecnologia

Diante dos desafios da atualidade, quando o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico e a globalização marcam o início do século XXI, em companhia das crises sociais, angústias, aflições, isolamento humano e carência de solidariedade, a educação emerge como uma possibilidade potencial para favorecer o progresso, especialmente, nas ideias de paz, esperança e justiça social, nas quais todos sejam livres e capazes de conviver conscientemente entre indivíduos, grupos e sociedade. (DELORS, 1998).

Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 98), a missão da educação para a contemporaneidade, que além da diversidade de culturas há pluralidade de fontes de inovação e de criação em todos os domínios – momento chamado de Era Planetária pelos autores –, “é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade/mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”.

Estes autores propõem, ainda, uma discussão a respeito da sociedade contemporânea, evidenciando sua diversidade cultural, sua pluralidade de histórias, sua heterogeneidade de comportamentos e relações entre os sujeitos, resgatando elementos que apontam para o entendimento de que ela está além da soma das partes. Morin, Ciurana e Motta (2003) destacam aspectos sobre as interações, interdependências e

convergências, de totalidade do sistema em retroação, observando que esse sistema não é completo, total ou absoluto, mas constituído de incertezas em um cenário de linguagem, cultura e educação em constante reformulação.

Em Castells e Cardoso (2006) encontramos o fortalecimento desta ideia, quando os autores destacam uma transformação social na qual é possível verificar que as relações estão se tornando diversificadas e cada vez mais intensificadas. Identificada por estes autores como sociedade em rede, a atual organização da sociedade parece estar baseada em redes operadas por TDs. Este movimento não deve ser ignorado, e as tecnologias não podem ser vistas fora das práticas que sustentam essa rede, pois vivemos um momento em que as TDs levam a uma reorganização da sociedade global: padrões e dinâmicas da sociedade em rede definem novas especificidades de interação, formas de aprender, gerir e perceber as relações sociais, éticas, econômicas e o conhecimento. Transformações multidimensionais determinam realidades e espaços diferenciados enquanto a tecnologia e a sociedade se autodeterminam – em processos recursivos –, de acordo com as necessidades, os valores e interesses das pessoas. Entendemos, então, que as TDs favorecem o surgimento de novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, e abrem possibilidades de uma cultura da aprendizagem que a escola não deve ignorar.

Com a ampliação do acesso às TDs, à internet, e a partir das transformações nas relações entre os sujeitos, advinda desse acesso de forma contínua – tais como: a popularização, aproximação e o alcance à informação; expansão e alteração de fronteiras territoriais e redimensionamento das relações dos sujeitos com o tempo –, é importante repensar o papel da educação, da escola e dos que dela fazem parte – professores, alunos, gestores, comunidade. Como alguns dos aspectos que caracterizam as demandas educacionais atuais consideramos os quatro pilares da educação contemporânea, definidos no relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1998) e que são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver (viver juntos) e aprender a ser. Embora Delors (1998) discuta os pilares como competências a serem ensinadas/desenvolvidas, destacamos que não é neste sentido que tratamos deles. Enfatizamos que este autor aponta ações/condutas, que nos parecem importantes e que podem auxiliar a pensar a educação em uma perspectiva ampliada, além do que é possível observar como vigente.

A autonomia limitada dos sujeitos que reproduzem, sem criticidade, modelos propostos por minorias dominantes, a dificuldade crescente em lidar com situações cotidianas, especialmente quando ligadas ao viver junto, ao relacionar-se com o outro, dificuldade de identificar o outro como ser humano e de viver respeitosamente em sociedade, são elementos que apontam para a necessidade de repensar as formas de

educar para a formação de cidadãos plenos, e os quatro pilares parecem nos oferecer alternativas que ultrapassem essa situação. No sentido de educar para a cooperação, convivência e, com efeito, a aprendizagem de viver juntos, há duas vias complementares: *descoberta progressiva do outro* e *participação em projetos comuns*, nos quais seja possível encontrar objetivos pelos quais trabalhar junto, evitando e resolvendo conflitos, comunicando-se e aceitando o outro como legítimo, agindo com respeito e compreendendo as diferenças.

Observando o contexto em que vivemos, as TDs, a comunicabilidade, a facilidade de acesso a informações e aos meios de comunicação, favorecendo a colaboração entre os indivíduos, a expansão de limites de tempo e espaço podem desencadear momentos de reflexão e de revisão das formas de criar práticas educativas, que vêm sendo exercidas há tempo e, aparentemente, sem muito efeito. Porém, para que isso aconteça, é necessário que os sujeitos estejam preparados para discernir, compreender, criticar e agir de modo consciente diante de demandas econômicas, sociais e culturais contemporâneas que envolvem, também, essa emergência das TDs na vida cotidiana. Assim, o desenvolvimento de postura crítica e reflexiva, contemplando aprendizagens significativas e que possam ser aplicadas no cotidiano, torna-se papel da educação atualmente.

Percebemos, também, a importância da construção do conhecimento para que cada um seja capaz de compreender o mundo em que vive, a fim de que suas interferências neste mundo sejam convergentes para uma vida digna, de convivência pacífica, solidária, respeitosa, colaborativa e cooperativa, com domínio intelectual – compreensão consciente – de técnicas e processos. A educação, assim, é um processo no qual corpo, espírito e pensamento se desenvolvem em função da necessidade de uma sociedade, na qual os sujeitos sejam comprometidos, conscientes e protagonistas. Nestes aspectos, enxergamos o que Maturana e Rezepka (2000, p.10) destacam quando falam sobre o compromisso da educação, afirmando que “a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social”.

O MEC, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem a atribuição de comprar, distribuir e instalar laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica (que compreende os níveis infantil, fundamental e médio de ensino). Complementando a ação federal, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) têm a responsabilidade de providenciar a infraestrutura das escolas, para que elas recebam os computadores. (BRASIL, 2012). Sabendo que não é suficiente equipar escolas e oferecer dispositivos de TD móvel aos

professores, ainda dentro do ProInfo, existe a preocupação e atenção à preparação dos professores para o uso das TDs. Os professores que atuam em escolas das redes públicas municipal e estadual recebem formação a partir do desenvolvimento de atividades interdisciplinares – nos Núcleos de Tecnologia Municipais ou Estaduais (NTM/NTE) – para o uso das TDs no cotidiano escolar.

Reconhecemos nessas ações públicas o princípio de um professor em formação continuada, atuando com seus pares, na discussão frequente, na acolhida e na escuta do outro, em respeito mútuo e, como argumenta Maturana (1993, p. 28), “sendo todos professores uns dos outros, no viver, quando uns se orientam em direção aos outros, observando o que fazemos no momento em que falamos e escutamos uns aos outros, todos somos mestres (uns dos outros)”. Por isso, se TDs forem utilizadas nos espaços educativos apenas como ferramentas de transmissão, acesso e repasse de informações, elas serão utilizadas conforme as práticas que já não condizem com as demandas contemporâneas e que são consideradas ineficientes e excludentes. Desse modo, o investimento público é desnecessário e inútil.

O grande desafio contemporâneo que deve ser compreendido e enfrentado pela educação e por seus atores é a melhoria das condições de aprendizagem, com a qualificação dos processos educacionais e da vida dos sujeitos. A apropriação significativa das possibilidades que a tecnologia oferece para a educação, incluindo a ampliação da capacidade de aprender a aprender, de comunicar-se claramente, de agir de modo colaborativo, da expressão da sensibilidade e da criatividade e a formação de novos valores, é domínio fundamental para a contemporaneidade.

Cultura digital

Dispositivos tecnológicos e digitais já anunciados anteriormente, associados à internet fixa e móvel, fazem parte do cotidiano de todos e permitem a experiência de processos comunicacionais e informacionais em diversificados territórios, promovendo novas relações com as estruturas espaciais. Paralelamente, alteram as relações de espaço e territórios fixos, favorecendo, também, a emergência de outras formas de se relacionar com o tempo. Ou seja, o ser, o estar, o conviver e o aprender no mundo atual estão reconfigurados e excedem as fronteiras espaçotemporais fixadas até então.

Diante destes aspectos e no âmbito da contemporânea inserção tecnológica, entendemos que Lévy caracteriza e define a cibercultura ao afirmar:

A Cibercultura é a expressão da aspiração da construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem

cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato. (LÉVY, 1999, p. 130).

As fronteiras, neste âmbito, estão constituídas na provisoriedade e as potencialidades das TDs ainda são parcialmente conhecidas. (LÉVY, 1999). Por isso, nosso olhar se volta para o contexto da cultura digital, a partir de um entendimento sistêmico, no qual o envolvimento é amplo, é global e as partes pessoais, sociais, econômicas, trabalhistas, educacionais, espirituais e éticas interferem umas nas outras de modo recursivo, transformando-se mutuamente. Assim, percebemos que a cultura digital é universal, uma vez que a interconexão deve atingir a todos, de modo generalizado a partir da inserção das TDs à rotina. Qualquer sujeito pode acessar, independentemente dos limites geográficos ou das filiações institucionais, as diversas comunidades virtuais – que são construções coletivas e cooperativas acerca de afinidades, conhecimentos, interesses, projetos –, promovendo a inteligência coletiva, que é um espaço de discussão de problemas, de quaisquer ordens, na busca colaborativa de soluções.

Lemos (2009, p.136) esclarece que cultura digital é a “cultura contemporânea onde os diversos dispositivos eletrônicos digitais já fazem parte da nossa realidade”. Ainda segundo o autor, esse momento atual e permeado pela TD não emerge dos computadores ou dos dispositivos físicos desta tecnologia, mas a partir da apropriação social que se faz desses dispositivos. A cultura digital não é fruto exclusivo da evolução e do desenvolvimento tecnológicos, mas do acoplamento com a tecnologia e com suas possibilidades de produção coletiva, colaborativa e distributiva da informação.

O que observamos é a inserção das escolas no contexto da cultura digital como um processo irreversível, um fenômeno muito mais social do que tecnológico, que emerge de atitudes que se interconectam com o meio e vão modificando formas de ser e estar, de se comunicar e de fazer, tal como afirma Maturana (2001), ao dizer que mudanças no meio e no fazer mobilizam mudanças, também, no conhecer, uma vez que

a história de um ser vivo é uma história de interações que desencadeiam nele mudanças estruturais: se não há encontro, não há interação, e se há encontro, sempre há um desencadear, uma mudança estrutural no sistema. A mudança pode ser grande ou pequena, não importa, mas desencadeia-se nele uma mudança estrutural. De modo que uma história de interações recorrentes é uma história de desencadeamentos estruturais, de mudanças estruturais mútuas entre o meio e o ser vivo, e o ser vivo e o meio. (2001, p. 75).

Assim, uma alternativa desafiadora é aproveitar o potencial que está, cada dia mais, ao alcance da maioria para facilitar a “transformação artificial do mundo para produzir essa relação com o outro”. (LEMOS, 2009, p. 140).

Entendemos que, no cenário da educação contemporânea e da cultura digital, a formação de professores merece atenção, a fim de que eles se tornem autores no processo de aprendizagem, com a inclusão das TDs na escola. Na perspectiva teórica escolhida, entendemos que “os seres vivos são sistemas determinados estruturalmente, e suas operações resultam de sua dinâmica estrutural, sendo determinada por ela” (SOARES; VALENTINI, 2013, p. 91) e é o modo como interpretam as influências do meio, em que estão inseridos, que pode desencadear mudanças estruturais. Neste sentido, é altamente recomendado que as formações de professores privilegiem espaços de convivência entre os professores e com as tecnologias, com a intenção de favorecer possíveis mudanças na estrutura de cada um, em um movimento de incentivo à liberdade, na tomada de decisões e autonomia, contrárias à obediência de determinações externas.

(Trans)formação de professores

Compreendemos que é necessário ressignificar a prática docente, revisitando as crenças ou teorias sobre a aprendizagem, contextualizando-as no cenário da cultura digital. É importante perceber que professores precisam ser parceiros nas ações por meio de cooperação e interação com o meio e com a cultura que os rodeia, afinal, como nos trazem, Maturana e Rezepka (2000, p. 9), cabe “adequar a educação às necessidades ou condições que prevalecerão no século XXI”. É indicado que os professores revejam suas práticas diante da inserção tecnológica, mas, principalmente, diante do desequilíbrio que essa inserção desencadeia.

Embora os professores precisem conhecer profundamente os conceitos fundamentais de suas áreas específicas de conhecimento, atualmente isso não é suficiente para cobrir todas as questões interdisciplinares levantadas pelos alunos que, por estarem imersos em um contexto recheado de informações, não atentam mais para as práticas de *transmissão de saberes*. Assim, o foco de nosso estudo não é a TD em si, mas o que ela propicia em termos de desestabilização do sistema (professor atuando em seu domínio), já que como sugere Harasim (2005), o domínio do computador não é um pré-requisito, mas os professores devem ser capazes de administrar um novo ambiente educacional no qual as TDs são instrumentos que potencializam aprendizagens.

Notamos o surgimento de um cenário complexo, como traz Pellanda (2009, p. 14), ao dizer que complexidade pode ser entendida como a “não simplificação da realidade”,

pois estamos abandonando a ideia de linearidade, fragmentação e de um sujeito à margem dos processos, trazida pelo paradigma cartesiano, e compreendendo a realidade como uma rede articulada em diversas dimensões, tecidas no processo e pelos seus participantes no efetivo operar. Por isso, é necessário pensar e estudar sobre a educação, na abordagem de um novo paradigma, que é desestabilizador e reconfigurador de nossas práxis e elaborações teóricas. (PELLANDA, 2009).

Considerando a educação como processo de transformação na convivência, no qual os sujeitos se transformam em seu viver de maneira coerente com o viver do outro (MATURANA; REZEPKA, 2000), nossa proposta de formação de professores prima pela configuração de um viver relacional, que valorize a subjetividade dos indivíduos, a partir de suportes éticos e humanos de convivência.

Autopoise

Buscando explicações acerca dos processos de aprendizagem, bem como das possíveis transformações nos sujeitos em convivência com outros e no contexto da cultura digital, deparamo-nos com Maturana e Varela (1997, p. 25), afirmando que “os seres vivos somos sistemas determinados na estrutura e, como tais, tudo que nos acontece surge em nós como uma mudança estrutural e terminada também a cada instante, segundo nossa estrutura do momento”. Esta perspectiva nos coloca em um caminho que permite pensar que todos estamos em transformações em todos os momentos e, da mesma forma, nossas relações conosco, com os outros, com o mundo e com as coisas são diferentes conforme o fluir de nossa vida, em fluxo permanente, com movimento ininterrupto, que altera, cria, transforma, recria todas as realidades existentes. Além disso, aponta para a noção de que as transformações são particulares, únicas, individuais e que pertencem a cada ser, sem igualdade. Ou seja, até podemos ser iguais uns aos outros, mas o somos somente em nossas diferenças.

De acordo com a concepção de educação que orienta este estudo e no momento em que estamos imersos em um contexto de cultura digital, é importante entender o conceito de autopoiese, visto a dinamicidade proposta nesta definição, elaborada a partir do entendimento e das explicações do ser vivo como um ente sistêmico, no qual se materializam as transformações. Em seus estudos no campo da Biologia, Maturana e Varela buscavam explicar os seres vivos – no âmbito dos fenômenos biológicos –, considerando-os como unidades autônomas, independentes, individuais, separadas, mesmo que atuando como sistemas, podendo acontecer de modo solitário. A mesma ideia de unidade se estendia ao fenômeno da convivência com outros seres vivos, considerando que cada ser é único e sua relação é individual. Consequentemente, a ideia

de evolução torna-se verdadeira ao pensá-la como um “processo de contínuo aumento da independência dos seres vivos em relação ao meio, em processo histórico que culmina com o ser humano no momento presente”. (MATURANA; VARELA, 1997, p.12).

Como o ser vivo é um sistema dinâmico e em frequente mudança, seus domínios também são assim. Com isso, uma articulação de transformações se sucede, tanto em domínios quanto em seres vivos, configurando-se, então, uma rede de transformações e produções de seres vivos que são transformados e produzidos na e pela rede, ao mesmo tempo em que produzem-na e transformam-na. Este movimento fecha a rede em si mesma, no que diz respeito ao seu operar e também incorpora na sua dinâmica outros seres que venham a fazer parte dela.

Ao estudar o fenômeno da transformação de professores em convivência e em acoplamento com o outro e com as TDs, não é possível desconsiderar a capacidade de gerir-se pelos próprios meios, a subjetividade de cada indivíduo na sua autenticidade de ser humano. Também não é possível ignorar que cada um, em seu domínio de ações, nas relações estabelecidas com os outros em seus domínios, gera uma rede de domínios e sujeitos que sustenta estas relações. E, é nesta rede que as relações são criadas e transformadas, que cada indivíduo, sendo humano no seu viver, retroalimenta-se e alimenta a rede, estabelecendo-se, nesse movimento recursivo, as fronteiras deste fluir em rede. Assim, corroborando, Maturana e Varela definem:

É a esta rede de produções de componentes, que resulta fechada em si mesma, porque os componentes que produz a constituem ao gerar as próprias dinâmicas de produções que a produziu e ao determinar sua extensão como um ente circunscrito, através do qual existe um contínuo fluxo de elementos que se fazem e deixam de ser componentes segundo participam ou deixam de participar nessa rede, o que denominamos **autopoiese**. (1997, p. 15, grifo do autor).

É válido destacar que os sistemas autopoieticos assim o são pela relação e pela autopoiese, pela singularidade, pela subjetividade de cada organismo que o constitui. Frente aos argumentos e às definições apresentados, compreendemos que o sistema educacional – com professores, alunos, TDs, famílias, vivências –, assim como a sociedade em geral, podem ser entendidos como sistemas autopoieticos especialmente pelas relações entre os entes que os compõem e é a partir dessa premissa que olhamos para cada um dos seres humanos com os quais convivemos neste período de pesquisa, na busca por explicações acerca das vivências, perturbações e transformações no domínio da formação continuada de professores.

Convivência

Na abordagem teórica que entendemos adequada ao cenário contemporâneo da educação, consideramos aspectos trazidos por Maturana sobre o educar, em especial quando ele afirma que 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. [...] quando se consegue que o outro aceite o convite à convivência, educar não custa nenhum esforço para se viver. (MATURANA, 1993, p. 32).

A convivência se torna momento de transformação mútua quando os sujeitos fluem nas relações estabelecidas. Com especial atenção à indissociabilidade dos processos de viver-conhecer/conhecer-viver, consideramos importante dar atenção à individualidade dos professores em formação, observando a condição sistêmica que une o sujeito à sociedade. (SOARES; RECH, 2009). No centro dos espaços de convivência concebidos para a formação de professores, entendemos que há uma dinâmica de conversações, pois “toda atividade humana ocorre em conversações, quer dizer, num entrelaçamento da linguagem (coordenações de coordenações comportamentais consensuais) com o emocionar”. (MATURANA; REZEPKA, 2000, p.15).

Nos processos educativos sob essa perspectiva, além da aceitação ao convite de conviver, é importante que exista, também, a aceitação mútua dos sujeitos que se percebem como legítimos em convivência. Na formação proposta para professores, e que consideramos um exercício vivencial, é válido facilitar o olhar reflexivo que permitirá aos professores verem suas próprias emoções como o espaço de capacitação em que se encontram em cada momento, sem perder o respeito por si mesmos. (MATURANA; REZEPKA, 2000). Enfatizamos que os professores precisam ser observadores do próprio processo, para que operem mudanças estruturais.

Se em sua teoria Maturana manifesta que o humano se faz humano no conviver, em condutas relacionais como fenômenos biológicos que conseqüentemente constituem o ser vivo em sua integralidade, Pellanda destaca que

o conhecimento não é o resultado daquilo que se capta do exterior, mas ele emerge nas conversações, no conviver com o outro. As conversações nada mais são do que um fluir do emocionar e do linguajar onde a razão entra mas não é o elemento fundante. (2009, p. 83).

O que a autora sinaliza expressa que as conversações são a linguagem entrelaçada com a emoção. São as conversações que nutrem operações que sustentam o conviver. Como a emoção está nesse contexto e o conhecimento emerge nas conversações e no convívio, para que os objetivos delineados para a formação sejam alcançados, é

importante que os professores aceitem o convite à convivência, de modo que ocorra uma perturbação estrutural em cada um dos sujeitos. Essa perturbação, quando sustentada por acolhimento de particularidades, aceitação – do outro como legítimo outro – e respeito mútuo, sem negação ou julgamento, reorganizada e construtiva, converte-se a uma nova condição ou a um novo estado do sujeito, a partir do qual podem se configurar interações recorrentes e apresentem-se condições para possíveis perturbações geradoras de conhecimento.

Acoplamento

Para que a formação desencadeie um processo de mudanças estruturais, capazes de sustentar a reorganização e o redimensionamento das práticas docentes, é importante favorecer a convivência entre os sujeitos em formação e integrar as TDs aos contextos dos processos educacionais. É importante destacar que não é indicado que elas sejam utilizadas, apenas, como recursos e ferramentas operacionais, mas como “possibilitadoras da emergência de novos domínios de aprendizagem, que possam ser cenários de mudanças efetivas”. (SOARES; VALENTINI, 2013, p. 81).

Maturana e Varela observam que

[...] os seres humanos como seres vivos, que vivemos na linguagem, existimos no fluir recursivo do conviver coordenações de coordenações condutuais consensuais, e configuramos o mundo que vivemos como um conviver que surge na convivência em cada instante segundo como somos nesse instante. (1997, p. 32).

Consideramos a afirmação trazida pelos autores coerente com o que compreendemos possível para explicar que, na inter-relação do sujeito com o meio, quando o sistema sujeito-meio se modifica mutuamente na estrutura, a partir das interações que ocorrem, configura-se o acoplamento. Por isso entendemos ser importante organizar um contexto consensual, no qual a relação das condutas dos professores em formação converter-se-á na fonte de novas condutas, que configuram o novo cenário, e este movimento recorrente e iterativo, em uma relação espiral, constitui o acoplamento estrutural.

Tomando, então, algumas ideias de Maturana e Varela para ampliar a compreensão acerca do contexto de nosso estudo, podemos dizer que para que ocorram mudanças internas em cada um dos professores em formação, operações precisam acontecer e se darem em acoplamento com o outro, em um movimento interno que é ativado pela conversação, na convivência e em respeito mútuo. Reconhecemos que a ativação interna de sistemas vivos só existe se eles aceitarem, pois o sistema é fechado a perturbações externas e o que não faz parte do sistema não o perturba. Elas funcionam, apenas, como desencadeadoras de mudanças. Ou seja, quando em acoplamento com o

outro, na inter-relação estabelecida entre os sujeitos, a conduta de um é fonte de respostas/reações do outro, em um movimento recorrente. Assim, um influencia o outro, no sentido de estimular a resposta às perturbações, e podem ser estabelecidos diálogos que constituem um contexto consensual, no qual os professores, em acoplamento, interagem. Nesse processo, podem acontecer mudanças estruturais, alterando para um novo estado cada um dos sistemas (professores em formação e a formação), que nesta nova configuração, são novos sistemas, disponíveis para novas perturbações (MATURANA; VARELA, 1997)... E assim sucessivamente.

Delineamento metodológico: por que e para que cartografar?

Acreditamos ser relevante anunciar os motivos que nos levaram a escolher os movimentos inspirados na cartografia, como delineamento metodológico, para nos guiar neste estudo. Frequentemente, o delineamento metodológico de uma pesquisa é entendido como a definição de uma forma de gerar os dados, de fazer seu tratamento, sua análise e interpretação. Segundo essa perspectiva, os resultados são apresentados, muitas vezes, de forma estática e como algo pronto e acabado, na intenção de prescrever atitudes e ações, listando procedimentos a serem executados a partir de uma análise limitada e conclusiva da realidade, como se fossem regras generalizadas e verdades absolutas.

Para ser coerente com a abordagem teórica assumida neste estudo e com a intenção de ultrapassar o caminho linear das abordagens metodológicas vigentes, propomos um delineamento processual no qual seja possível, a partir de idas e vindas ao planejamento da formação, aos cenários, às narrativas, às convivências, aos encontros com os professores, que aceitaram o convite para convivência, em um fluir recursivo, organizar um mapeamento da situação experienciada, buscando explicar os movimentos de transformação de professores em formação continuada, quando convivendo com nossos pares, em acoplamento com o outro e com as TDs.

Como argumentam Boettcher e Pellanda (2010), a cartografia, na perspectiva da Biologia do Conhecer, é um percurso no qual pesquisador e conhecimento produzido no pesquisar se constituem e se transformam mutuamente. Além disso, conforme as autoras, o caminho da cartografia pode ser entendido como “um novo modo de fazer pesquisa, uma vez que há um privilégio da simultaneidade e da iminência. Ou seja, a cartografia registra as transformações do percurso do pensamento ao mesmo tempo em que faz aparecerem problematizações/objetivações”. (BOETTCHER; PELLANDA, 2010, p. 36).

Assim, o delineamento metodológico precisa considerar o objeto de pesquisa como algo em dinâmico fluir e, portanto, sem possibilidade de ser capturado de modo estático ou alheio ao processo. Então, “o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10) parece oferecer os elementos metodológicos para o estudo aqui proposto.

Nosso interesse por esse percurso metodológico é movido pelo desejo de não imobilizar (enrijecer), estagnar ou fixar o fazer em nossa pesquisa. Buscamos estudar e perceber quais são as transformações e mudanças dos e nos professores em formação, convivendo uns com os outros e em acoplamento com as TDs, no qual o processo seja priorizado enquanto acontece.

Sob esta abordagem, o mapeamento é constituído no processo de rastreamento, por exemplo, de ações, pistas, movimentos indicativos, informações sobre como os professores estão planejando e atuando em suas práticas pedagógicas. Também faz parte do mapeamento um olhar atento e cuidadoso para o envolvimento e desenvolvimento das atividades e reflexões propostas pela formação planejada e organizada como um grupo de estudos, bem como a auto-observação – de todos professores e formadores – do fazer. Entendemos que as pistas, os movimentos indicativos, as informações estão relacionadas às operações internas desencadeadas em cada um dos sujeitos por meio das ações propostas.

Nesta trilha, inicialmente, escolhemos as narrativas como forma de o professor em formação² expressar-se na linguagem, revelando as operações internas que são desencadeadas. No entanto, conforme a necessidade, outros registros – que também fizeram parte do processo de (trans)formação – dos professores podem ser utilizados na constituição deste mapeamento, como, por exemplo, as publicações relacionadas às atividades solicitadas, discussões presenciais e virtuais, autoavaliações, bem como as observações e narrativas dos professores formadores.

Para o exercício de cartografar, estivemos concentradas e buscamos contemplar nesta investigação o que Kastrup (2007, p. 32) destaca como “funcionamento e atenção no trabalho do cartógrafo”, dados por quatro movimentos: *rastreio* (varredura realizada no campo de estudos; investigações para exploração do cenário); *toque* (esmero ou atenção particular com que procuramos dar direção às observações da investigação); *pouso* (fixar o olhar, de definir, parando momentaneamente e fechando o território para

² É importante esclarecer que, ao trazer a expressão *professor em formação*, referimo-nos a todos os professores convivendo no período da formação continuada. Ou seja, professores formadores (aqueles que atuam na elaboração das formações) e professores que atuam em sala de aula.

o campo de observação se reconfigurar) e *reconhecimento atento* (retomada do processo que é recursivo e permeado de idas e vindas).

Um convite à convivência

Ao concentrar a atenção para registrar as explicações sobre a pesquisa, percebemos que o desenho de nosso caminho começou a ser traçado antes de sabermos qual delineamento metodológico ou qual referencial teórico daria sustentação às nossas ideias e colaboraria na busca por melhorias nas formações de professores. Por isso, temos de voltar um pouco no tempo e explicar que podemos considerar que nosso cartografar começou quando a necessidade de mudar e qualificar as ações de formação de professores foi ouvida e sentida em encontros de corredores com colegas, em conversas durante reuniões de trabalho com professores que atuam como assessores no DP/4ª CRE, em mensagens enviadas por correio eletrônico com dúvidas e pedidos de ajuda, por exemplo. Neste sentido, Passos e Barros enfatizam que

[...] conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. (2009, p. 31).

Percebendo que já não nos satisfaz a observação passiva, que conhecer e fazer são inseparáveis e que não temos intenções neutras (PASSOS; BARROS, 2009), é interessante ponderar que não decidimos *a priori* pelos conceitos da autopoiese, pela convivência, pelo acoplamento e pela cartografia, assim como não definimos quais os professores seriam sujeitos desta pesquisa. A teoria e o delineamento metodológico vieram ao nosso encontro e estão acoplados às nossas concepções; se alinharam e são coerentes com o que precisamos compreender e explicar. Da mesma forma, os sujeitos deste estudo “somos”³ aqueles que aceitaram o convite para estar juntos nessa busca por melhorias na educação, por processos coerentes com as práticas necessárias para o contexto vigente, quando ideias de igualdade, ações éticas e humanas são importantes além de competência técnica, pedagógica e científica.

Como consequência das conversações e vivências no NTE, nas escolas e na 4ª CRE, as atividades para a formação continuada – proposta como espaço de estudos nesta pesquisa – foram organizadas com o objetivo inicial de discutir, com os professores de Ensino Médio de escolas da rede pública estadual da região, questões

³ Pedimos licença para não seguir as regras cultas de escrita nesta frase, pois é importante sinalizar a inclusão da pesquisadora na pesquisa como professora que se transforma e participa da formação, enquanto planeja e articula ações para estes momentos de encontro com os colegas da rede pública estadual de ensino.

referentes aos aspectos técnicos e pedagógicos da interdisciplinaridade, avaliação e tecnologia.

Nosso interesse era, como afirmam Boettcher e Pellanda (2010, p. 48), “recuperar o diálogo perdido entre o ser humano e o mundo e sua própria ecologia interna” e por isso os sujeitos que participaram do grupo de estudos proposto foram convidados a partir de diálogos particulares e que primaram pela subjetividade: cada professor foi convidado, a partir de decisão conjunta dos professores do DP/4ª CRE e NTE, conforme as manifestações de interesses, perturbações percebidas, clamores de ajuda, intencionalidades que ouvimos e sentimos em nossas conversas vividas antes da estruturação da proposta de formação.

Sob a responsabilidade das professoras assessoras do NTE e do DP/4ª CRE, as atividades do grupo de estudos – intitulado Ensino Médio: realidades, tecnologia, possibilidades e (re)construções – foram planejadas para serem desenvolvidas com 40 horas de estudos distribuídas ao longo de quatro encontros presenciais – com a participação de especialistas nos assuntos tratados – alternados com atividades na modalidade a distância, distribuídas ao longo de quatro semanas de estudos que foram estruturadas, a partir da socialização de situações cotidianas dos contextos de atuação dos professores e da leitura, reflexão e discussão acerca dos assuntos estudados e das realidades compartilhadas. Depois do primeiro encontro e de acordo com as escolhas do grupo, ficou decidido que, diante da estrutura disponível, nossos encontros presenciais aconteceriam no NTE, já que nele estavam organizados espaços equipados com computadores com sistemas operacionais livres atualizados e proprietários licenciados, projetores, *tablets*, *notebooks* conectados à internet e espaços para trabalhos *offline*, como debates, seminários, leituras e produções coletivas. O ambiente virtual de aprendizagem para os estudos e atividades a distância foi disponibilizado na plataforma Moodle, no endereço <http://ead.educacao.rs.gov.br>.

Este conjunto constituído pelo NTE, pelo AVA e pelos professores era nosso espaço/domínio de ação na formação ora presencial, ora a distância. Desde a aceitação do convite realizado para convivermos, passamos todos a atuar neste domínio e, como exercício vivencial, no primeiro encontro do grupo de estudos, além das apresentações pessoais e das realidades das escolas dos participantes, do anúncio da estrutura da formação, dos encaminhamentos técnicos de instrumentalização para uso dos espaços do AVA, foi proposta a construção de um diário – que chamamos de diário de aprendizagem. O registro individual no diário, no contexto desta pesquisa iluminada pela cartografia, tinha como intenção proporcionar a possibilidade de cada um mapear o caminho percorrido durante a convivência no grupo de estudos, buscando destacar aspectos desse processo, descrevendo e refletindo sobre ele, especialmente para si

mesmo, neste contexto de inserção de tecnologias e de contato com colegas. Em outras palavras: uma narrativa sobre si enquanto estudante/pesquisador/professor em (trans)formação continuada.

Explicações sobre a experiência cartográfica: a entrevista cartográfica

No planejamento original – e a partir do qual iniciamos os trabalhos – das atividades do grupo de estudos previmos duas etapas. A primeira delas estava pautada em estudos e discussões presenciais e a distância na qual estaríamos todos juntos, no coletivo, em convivência entre professores formadores e em formação. A segunda etapa da formação foi pensada para ser a continuidade de estudos de forma particular e relacionada à realidade de cada escola. Ou seja, para o primeiro momento, aconteceriam estudos e discussões de conceitos e estratégias enquanto observaríamos os diferentes contextos, propondo, a partir disso, a construção e organização de artefatos digitais que pudessem configurar espaços de convivência e potencializar a aprendizagem nas escolas com os alunos.

No entanto, considerando a recursividade presente nesta pesquisa, é importante destacar que à medida que os encontros com os professores do grupo de estudos avançavam, o planejamento precisou ser repensado e as estratégias necessitaram revisões: com a convivência, ficou evidente que o primeiro movimento para registrar os caminhos percorridos através das narrativas de auto-observação era apenas uma ferramenta – dentre muitas possibilidades –, para a construção do mapeamento proposto.

Em meio a encontros presenciais agendados e professores que não compareciam, atividades, leituras, discussões propostas no AVA não foram respondidas, bem como os diários de aprendizagem não foram registrados. Silêncios presenciais e virtuais foram abrindo caminho para momentos de cansaço, de tristeza, de frustrações para os professores que estavam na função de formadores e a apatia parecia contagiosa: a vontade de desistir era coletiva.

Concomitantemente a esse movimento em que alguns professores estavam desistindo – mesmo que não anunciassem ou formalizassem a intenção, suas ações comunicavam essa tomada de decisão –, outros professores estavam participando e os professores formadores pareciam cansados e desmotivados. Então, observando os colegas professores, por respeito a eles, estudando, relacionando teoria e prática – considerando que pesquisas e estudos vivenciais como o nosso (um estudo da realidade presente e que não pode ser generalista) estão pautados na percepção de que a teoria pode ser buscada para resolver os problemas na vida prática – foi preciso perguntarmo-

nos o que poderia ter acontecido com os professores que estavam descomprometidos, assim como o que o comportamento deles poderia nos revelar, pois “como sugere von Foerster (1993), os dados não existem na natureza: eles são gerados no processo de interação. Assim, colocamo-nos, desde sempre, num contexto metodológico complexo, que trata com relações e não com substâncias”. (BOETTCHER; PELLANDA, 2010, p. 49).

Em um momento em que o gesto cartográfico do toque tomou conta da pesquisa, com a sensibilidade aflorada e no qual a atenção e a observação voltaram-se para nosso contexto, reconhecemos que falas dos professores durante os encontros presenciais, telefonemas, mensagens enviadas por correio eletrônico (fora do AVA), ações e atitudes observadas revelavam mais sobre os professores e sobre as transformações do que seus registros nos diários de aprendizagem. Este acontecimento é relevante para a pesquisa, pois confirmada a imprevisibilidade do processo em que estamos imersas, a estratégia do uso dos registros dos diários de aprendizagem teve de ser alterada, já que eles pareciam mascarados e com apontamentos que revelavam parcialmente o que estava acontecendo com os professores.

Conforme Kastrup (2009, p. 39), neste momento, a “atenção em si é concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento” e as escolhas que fizemos nesta pesquisa foram desencadeadas e estiveram suportadas nas vivências e ações anteriormente experienciadas. Ou seja, não foram dadas ou determinadas *a priori*, mas relacionadas às percepções anteriores: como os professores falavam, contavam situações do cotidiano, a partir de *e-mails*, de falas e atitudes pessoalmente, parecia adequado pensar na entrevista cartográfica, como meio de trocar informações, experiências e acompanhar os processos experimentados pelos professores.

Segundo Tedesco, Sade e Caliman (2013), ao servirmo-nos da entrevista cartográfica como um recurso⁴ para acesso e alimentação à recursividade entre os planos do conteúdo e da expressão, buscamos escutar a pluralidade de vozes e o compartilhamento de experiências dos sujeitos de nossa pesquisa – em nosso estudo, professores em (trans)formação continuada. Os autores também reforçam que, por meio de seu caráter ativo e vivencial, a entrevista, como procedimento cartográfico, pode intervir nos processos acompanhados, “provocando mudanças, catalisando instantes de

⁴ Esclarecemos que a entrevista cartográfica é uma escolha e não uma determinação do caminho metodológico desta pesquisa, especialmente porque “o cartógrafo não varia de método, mas faz o método variar”. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 301). Então, ela é entendida como um recurso que favorece a convivência, dentre as possibilidades existentes, e esse movimento converge para o nosso objetivo de entender como nos transformamos quando convivemos com professores e com as TDs.

passagem, esses acontecimentos disruptivos que nos interessam conhecer”. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 300).

Outros aspectos emergentes em nosso viver com os professores, durante o grupo de estudos e que tivemos a oportunidade de observar no cenário da entrevista cartográfica, são *quando* e *onde* ela acontece, pois mesmo não programando intencionalmente uma entrevista, conversamos com as pessoas: ao longo de nossos encontros presenciais formais e informais pelos corredores na CRE, nas escolas, no NTE; em seus contatos telefônicos; em suas mensagens por escrito no AVA, por *e-mail*; ao serem convidados, oficialmente, para a entrevista – que chamamos de ‘conversa’; no *Hangout*; no *Facebook*; em horário de trabalho, em finais de semana, durante as madrugadas de estudo/trabalho –, que pareciam individuais e solitários, mas acabavam por ser acompanhados nos diálogos em ferramentas de comunicação síncrona na *Web*. Este movimento de inclusão de diversificados meios de comunicação suportados pelas TDs merece a nossa atenção porque, apoiando a ideia da reconfiguração das relações de espaço e tempo, colabora com a experiência do dizer que se estende para além das fronteiras físicas do NTE e além do tempo previsto para esses encontros.

Esclarecemos que, por considerar que a conversação individualmente proposta pode ser um momento de (re)conhecimento – em profundidade – de alguns aspectos, intenções, entendimentos dos sujeitos desta pesquisa, decidimos por promover entrevistas individuais com as cinco professoras que participaram do grupo de estudos em 2013 e que encaminharam projetos, intimamente associados às TDs, em 2014 como continuidade dos estudos relacionados às melhorias de práticas educativas. A partir do convívio com estas professoras, percebemos a possibilidade de terem aceitado o convite à convivência assim como pensamos que as transformações vividas podem estar favorecendo o redimensionamento de suas práticas educativas com a inclusão das TDs ao cotidiano de trabalho.

Assim, considerando “uma abordagem mais efetiva de uma realidade sempre em devir e na qual o papel criador de cada ser humano é central para a configuração dos modos de viver” (PELLANDA, 2009, p. 19), no fluir de nossos diálogos, acessando as possibilidades de não linearidade, buscando minimizar a objetividade, atentas, acolhemos as perturbações do processo e rastreamos cinco percursos para acompanhar. Acreditamos que com estes caminhos podemos focar nossa atenção, (re)conhecendo nossos colegas, (re)visitando momentos e acontecimentos, em gestos sucessivos de acolhimento, interação, compartilhamento de situações e vivências, conversações, que favorecem o entendimento acerca das construções e transformações dos professores, quando em convivência e em acoplamento com o outro e com as TDs.

Referências

- BOETTCHER, Dulci M.; PELLANDA, Nize M. C. (Org.). *Vivências autopoieticas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *ProInfo*, Brasília, [2012?]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programanacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Belém: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- HARASIM, Linda. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Ed. do Senac, 2005.
- LEMONS, André. O que é cultura digital ou cibercultura? In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (Org.). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. p. 135-149.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- MATURANA, Humberto R. Uma nova concepção de aprendizagem. *Revista Dois Pontos*, Belo Horizonte, p. 28-35, outono/inverno 1993. Disponível em: <<http://www.revistadoisPontos.com.br/site/revista/index.php?id=15>>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *De máquinas e seres vivos: autopoiese, a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MATURANA, Humberto R.; REZEPKA, Sima N. de. *Formação humana e capacitação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MATURANA, Humberto R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.
- MATURANA, Humberto R. A biologia do amar e do conhecer para a formação humana: Entrevista. *Humanitates*, v. 1, n. 2 (nov. 2004). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2004. Entrevista concedida a Mércia H. Sacramento e Adriano J. H. Vieira. Disponível em: <<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2015.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio R.; MOTTA, Raúl D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PELLANDA, Nize M. C. *Maturana & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. Editorial, v. 25, n. 2 – Dossiê Cartografia: Pistas do Método da Cartografia – v. II. *Fractal: Revista de Psicologia – UFF*, v. 25 (maio/ago. 2013). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, 2013, n. 2, p. 217-220. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1204>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (Seduc/RS). *Projeto Província de São Pedro*, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_provincia.jsp>. Acesso em: 30 jun. 2013.

TEDESCO, Silvia H.; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOARES, Eliana M. S.; RECH, Jane. Refletindo sobre processos educativos em ambientes virtuais à luz da biologia do conhecer. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 147-155, jul./dez. 2009.

SOARES, Eliana M. S.; VALENTINI, Carla B. Formação de professores do Ensino Superior: repensando o fazer pedagógico no contexto das tecnologias digitais. In: SOARES, Eliana M. S.; PETARNELLA, Leandro (Org.). *Experiências educativas no contexto digital: algumas possibilidades*. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 81-102.

Movimentos da gestão escolar a partir da presença das tecnologias móveis: uma contribuição a partir da teoria dos possíveis¹

Sintian Schmidt
Carla Beatris Valentini

Introdução: o mapa da pesquisa – definindo um caminho

Há algumas décadas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão chegando às escolas públicas brasileiras, sendo inseridas de forma gradativa no contexto educacional, por meio de projetos e programas, na sua maioria, subsidiados pelo Poder Público. O alto custo dos investimentos necessários foi um dos fatores que influenciou a lentidão do acesso aos computadores e às salas informatizadas. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), a quase universalização do acesso aos equipamentos de informática, na educação básica, só foi possível com os avanços na indústria e o barateamento dos equipamentos.

Um dos avanços nesta área foi o desenvolvimento de um equipamento de baixo custo, realizado por um grupo de pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), que tinha a pretensão de fabricar *laptops* educacionais de \$100 (cem dólares). Partindo desta experiência pioneira, o governo brasileiro passou a investir no piloto do projeto Um Computador por Aluno (UCA), que nasceu com a intenção de avançar no uso pedagógico das TDIC na educação, distribuindo *laptops* educacionais para alunos e professores. (BRASIL, 2009). Assim começou uma nova modalidade de uso das tecnologias na educação, conhecida como 1:1, isto é, cada aluno tem acesso a um dispositivo móvel. A introdução desta modalidade “inicia a transição para a lógica da inclusão e da mobilidade que favorece a experiência de apropriação da tecnologia digital e verdadeira imersão do estudante em uma ecologia cognitiva informatizada”. (HOFFMANN; SCHÄFER; FAGUNDES, 2008, p. 2).

Cabe ressaltar que a implantação do projeto UCA tinha, entre seus objetivos, transformar as perspectivas de inclusão digital nas escolas públicas brasileiras, provocando a reflexão acerca dos paradigmas educacionais que envolviam o ensinar e o aprender, com a intenção de desestabilizar as práticas educativas vigentes e buscar estratégias pedagógicas inovadoras por meio de *laptops* educacionais no cotidiano escolar. A implementação da modalidade 1:1 provocou movimentos na escola, com o potencial de desestabilizar as rotinas e as organizações de tempo e espaço. Com *laptops*

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Tecnologias móveis na escola: movimentos da gestão escolar”, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, defendida em 25 de fevereiro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

na sala de aula, muitas possibilidades se abrem para além do que as salas informatizadas permitiam. (SCHMIDT; VALENTINI, 2013).

Em 2007, o governo brasileiro realizou uma experiência pré-piloto em cinco escolas situadas nos Estados de São Paulo, do Tocantins, Rio de Janeiro, no Distrito Federal e Rio Grande do Sul. No final do mesmo ano, a experiência foi ampliada na forma de projeto piloto para 300 escolas públicas, porém, os equipamentos só chegaram às escolas em 2010. (UCA, 2013). Foi neste momento que a pesquisa aqui apresentada inicia, buscando identificar: Que movimentos são mapeados na gestão escolar, a partir da teoria dos possíveis de Piaget, no processo de inserção das tecnologias móveis na escola? Esse estudo foi realizado numa escola pública da Serra gaúcha, sorteada para integrar a fase 2 do piloto do projeto UCA, a partir dos critérios definidos pelo MEC (BRASIL, 2009), entre eles, possuir condições físicas para receber os equipamentos, a energia elétrica e ter até quinhentos alunos e professores. Nesse cenário, foram observados os processos de inserção da tecnologia móvel no ambiente escolar e acompanhados os movimentos provocados, especificamente, na gestão escolar.

Ao observar os projetos de inclusão digital na educação brasileira, percebemos uma polarização nos estudos realizados: ou centram-se nas políticas públicas ou na utilização dos equipamentos (formação de professores, uso pelos alunos, etc.). Mas o que acontece quando a tecnologia chega na escola? Quem é responsável por ela? Lück (2000) diz que cabe à gestão escolar a organização, mobilização e realização das articulações necessárias entre os aspectos materiais e humanos do ambiente escolar, estabelecendo ações conjuntas entre os setores administrativos e pedagógicos, incluindo os recursos tecnológicos. O conceito de gestão vem assumindo uma perspectiva mais abrangente e sistêmica, desde a Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, e envolve a construção de relações, abertura de canais de comunicação, busca de soluções para os problemas e a tomada rápida de decisões, democratizando o ambiente escolar. A introdução de tecnologias móveis na escola tem o potencial de provocar mudanças no seu interior, porém estas não acontecem sozinhas. Faz-se necessário articular todas as interfaces envolvidas. E aqui entra a gestão escolar, responsável pela articulação da comunidade escolar e pelo apoio à utilização das TDIC.

Para representar os movimentos da gestão escolar neste processo, assumimos uma atitude cartográfica, influenciada pelo método escolhido. A cartografia, método que orienta esta pesquisa, vai além do mapeamento físico, tratando de “movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade”. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47). O método cartográfico, de acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2009), traz a concepção de

processualidade, enquanto processo contínuo e rizomático. O conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (1995), no qual uma estrutura não precisa ter início ou fim, mas pode se conectar a quaisquer pontos, a partir dos princípios de conexão e heterogeneidade, nos levou a estabelecer múltiplas relações entre os diferentes pontos de vista dos gestores escolares e a mapear perturbações que possam ter provocado a abertura de *novos possíveis* ou *pseudoimpossibilidades* na visão piagetiana.

Na concepção de Deleuze e Guattari (1995), a cartografia implica conceber o mapa como uma estrutura dinâmica, ele pode nortear caminhos, além de ser revisto e ressignificado, considerando que suas linhas são capazes de se espalhar em todas as direções. Com essa concepção metodológica, pretende-se mapear algumas possibilidades e não definir um único caminho ou possibilidade.

No regime cartográfico, o mapeamento dos movimentos provocados na gestão, pela inserção dos *laptops*, destacará alguns caminhos em detrimento a outros, num processo vivo e constante da pesquisa. Espera-se apresentar o desenho de um trajeto percorrido dentro de uma estrutura rizomática, que será parcialmente apresentada nesse texto.

Entre as pistas que guiaram o percurso está a atenção e suas quatro variedades: *rastreio*, *toque*, *pouso* e *reconhecimento atento*. (KASTRUP, 2007). Assumimos uma atitude investigativa opositora à atenção seletiva, já que adotamos uma atitude atencional flutuante, concentrada e aberta, ativando as potencialidades ou virtualidades, isto é, algo que já estava lá. (SCHMIDT, 2015). O *rastreio* acontece quando buscamos pistas com a atenção aberta e sem foco, explorando assistematicamente os terrenos e acompanhando suas mudanças. No *toque* algo se destaca, chama a atenção, como uma mudança naquilo que estava estável. São os *toques* que definem os *pousos*, que são paradas que criam novas janelas atencionais, espécies de *zooms*, permitindo que o pesquisador se aproxime para olhar com mais atenção. E é através do *reconhecimento atento*, que se identifica o que está acontecendo, criando circuitos sucessivos que ampliam a atenção de maneira progressiva. Esse movimento atencional permitiu detectar e apreender as perturbações provocadas, a partir do processo de inserção das tecnologias móveis na escola e evidenciadas nas entrevistas com os gestores e no diário de pesquisa.

O movimento cartográfico, no percurso da análise, nos permitiu um olhar crítico do processo e na descrição das relações que se estabeleceram durante a trajetória. Enquanto pesquisadores, nessa abordagem, fazemos parte do processo e, no caminho da análise, olhamos de forma flexível e não linear para as práticas e os elementos que compuseram o campo da pesquisa.

Um olhar para compreender: Teoria dos Possíveis

Olhar os movimentos da gestão escolar a partir da Teoria dos Possíveis, de Jean Piaget (1985, 1986, 1987), constitui-se a proposta e o desafio deste trabalho, pois essa teoria trata da produção de novidades. Buscando compreender o que leva a invenção de novas possibilidades, Piaget desenvolve a Teoria dos Possíveis, que aborda a questão da construção dos conhecimentos novos. Nessa perspectiva, buscamos compreender que movimentos ocorreram na gestão escolar, a partir da inserção dos *laptops* educacionais.

Na Teoria dos Possíveis, Piaget renova o modelo da Teoria da Equilibração, ao afirmar que “cada atualização de uma nova ideia ou ação constitui ao mesmo tempo uma construção de novidades e uma abertura para outros *possíveis*”. (NEVADO, 2001, p. 35). A construção dos *possíveis* se dá na interação do sujeito com o objeto; logo, ela não é algo observável, mas produto de uma construção. Através da criação e da invenção, o sujeito interpreta as propriedades e as características do objeto. Essa atividade determina o surgimento de novos *possíveis*, além da ampliação das interpretações do sujeito.

Para Piaget (1987), os *possíveis* não são estáticos, estão em constante *devenir*, à medida que se tornam possíveis de serem atualizados, isto é, quando é concebido e compreendido pelo sujeito como uma “abertura”. São as aberturas que provocam novos *possíveis*, pois dão condições de o sujeito atualizar suas estruturas, abrindo caminhos para novas possibilidades, e assim sucessivamente. Para Piaget, esse movimento se dá pela invenção ou compreensão do sujeito, pela multiplicação dos possíveis e de aberturas cada vez mais amplas.

Para a compreensão da construção dos *possíveis*, é fundamental levar em conta os movimentos de superação do sujeito ao considerar as limitações. Isso porque, inicialmente, para o sujeito há uma indiferenciação entre o *real*, o *possível* e o *necessário*. Para Piaget (1985, 1987), o *real* existe independentemente do sujeito, e só se torna conhecido quando assimilado aos seus esquemas, podendo ser caracterizado como um conjunto de fatos reconhecidos. Ele é constituído pelos esquemas *presentativos* e *operatórios*. O *possível* e o *necessário* são produtos da ação do sujeito. Macedo (1994) explica o *possível* como aquilo que é compreendido pelo sujeito, aquilo que esse transfere para o objeto, como conteúdo de suas ações, a partir dos seus esquemas. O *necessário* é produto de inferências do sujeito, quando ele amplia suas ações e forma novos esquemas, abstraindo dos objetos características. O *necessário* acontece quando o sujeito forma novos esquemas coordenando suas ações, quando ele é capaz de abstrair, o que Macedo (1994) considera como o que se tornou inevitável, a assimilação de algo novo.

A constituição da noção do *possível* está vinculada à noção do *impossível*, pois pela articulação lógica temos que a necessidade da afirmação equivale à impossibilidade de negação, isto é, a necessidade de algo ser igual leva à impossibilidade de ser diferente. Piaget (1987) distingue três variedades de *impossibilidades*: o *impossível subjetivo* ou *pseudoimpossibilidade*, quando o sujeito acredita não ser possível, erroneamente; o *impossível lógico*, que nega uma necessidade; e o *impossível físico*, baseado em razões dedutivas, trata de situações que podem ser ultrapassadas.

Vemos, muitas vezes, na criança, evidências de suas crenças nas *pseudoimpossibilidades*, quando, por exemplo, se fixa em regras que conhece e não aceita variações, pois acredita que as coisas devem ser como são, sem possibilidade de alterações. Podemos achar essas indiferenciações (*pseudonecessidades* ou *pseudoimpossibilidades*) também em adultos. Nevado (2001, p. 38) explica que “nesses momentos de indiferenciação, o real é percebido como devendo ser necessariamente como é (um único possível) ou são admitidas, a título de possibilidades, apenas pequenas variações que já tenham sido observadas”.

Assim, o aumento dos *possíveis* está relacionado à superação das limitações, já que vencer as limitações do *real* sobre os *possíveis*, em devenir, leva à abertura de novos possíveis. Para construir novos *possíveis*, é preciso ir além dos procedimentos, compensando os obstáculos (perturbações) efetivos e virtuais (*pseudonecessidades*), que impedem o desenvolvimento. (NEVADO, 2001). O sujeito pode perceber que se uma variação ou modificação é possível, outras também serão, avançando a barreira do real, através de inferências.

Temos, assim, que a formação dos *possíveis*, para Piaget (1987), necessita de duas condições: uma que implica a livre combinação entre os dados e os procedimentos, explorando o problema com tentativas aleatórias e permitindo o erro; a outra, é a seleção das combinações experimentadas, buscando corrigir os erros, considerando os resultados obtidos ou os esquemas já experimentados e transferíveis. (NEVADO, 2001). Vemos, assim, que essas duas condições permitem que o sistema de procedimentos leve à abertura de novos possíveis, pois um dos procedimentos é fundamentado na crença de possibilidade de êxito e, o outro, nas regulações que buscam melhorar as ações realizadas. É importante destacar que nem sempre os novos possíveis são imediatamente atualizáveis, pois nem sempre o sujeito é capaz de antecipar as *possíveis* soluções. Podemos dizer que ele forma um “campo virtual de possibilidades”, que é acessado numa nova situação, para ajudar a resolver um novo problema e é baseado nas experiências anteriores. (NEVADO, 2001).

Gestão de pessoas: articulando desejos e inquietações

Entre os movimentos mapeados, destacamos a gestão de pessoas, observada a partir das *perturbações* que geraram a saída de professores da escola e a composição de um novo quadro de pessoal, revelando *pseudoimpossibilidades* e a abertura para *novos possíveis*. Nesse pouso realizamos três *zooms*, não com a intenção de limitar o olhar, mas de abrir três janelas para ampliar o campo de análise: uma para as expectativas e reações à chegada dos *laptops* educacionais; outra para a saída de professores da escola; e, a última, à chegada de novos professores.

Cabe ao gestor escolar ir além da administração dos recursos humanos, favorecendo as relações interpessoais e articulando os diferentes segmentos escolares, numa perspectiva dialógica. Atender as expectativas individuais e agregá-las ao coletivo é um dos desafios, tendo em vista a proposta pedagógica e o projeto em questão.

No primeiro *zoom*, observamos as expectativas e reações à chegada dos *laptops* na escola. Mesmo antes do recebimento dos equipamentos, a equipe gestora teve que se mobilizar para atender os critérios de seleção: organizando o ambiente físico e confirmando o interesse dos professores em participar do projeto. Os gestores revelaram, neste momento, um misto de desejo e rejeição à adesão ao UCA, por parte dos professores, condutas características quando os sujeitos são postos à frente dos desafios da cultura digital. Para Schmidt (2015, p. 71), “pensar nas mudanças envolve encarar os avanços tecnológicos e os desdobramentos que a presença de um dispositivo móvel dentro da escola, cotidianamente, pode provocar”. Os gestores evidenciam em suas falas que havia o desejo em participar do projeto piloto, mas também muitas preocupações sobre como seria trabalhar com os *laptops*.

Com a chegada dos *laptops* educacionais, um dos gestores entrevistados afirmou: “*Naquele primeiro momento todo mundo queria ganhar né, todo mundo queria ser contemplado, e aí quando a escola ganhou, o entusiasmo não foi o mesmo.*” (S3)² (SCHMIDT, 2015, p. 71). Schlemmer (2006) explica que momentos como esse geram instabilidades, pois colocam o sujeito em um terreno de incertezas, tirando-o da sua zona de conforto e fazendo-o rever suas concepções. O projeto UCA levou uma tecnologia móvel para dentro da sala de aula, disponível aos professores e alunos e conectada à internet o tempo todo, reconfigurando o tempo e o espaço de uso das TDIC. Percebemos que as incertezas frente ao novo provocaram alguns *desequilíbrios*, desencadeados pelas *perturbações*, neste caso, pela resistência em receber e utilizar os *laptops* em sala de aula. Isto aconteceu porque os gestores e professores “tentaram

² Os extratos das entrevistas são identificados com a letra S (sujeito) e o número do entrevistado, nesse caso (S3).

interpretar as novas situações que se colocavam a partir das estruturas cognitivas já existentes”. (SCHMIDT, 2015).

No segundo *zoom* observamos que a chegada dos *laptops* provocou uma movimentação no quadro de professores da escola, como podemos perceber analisando os dados a seguir. No final do ano letivo de 2010, 39% dos professores saíram da escola, sendo que desse total 18,5% foram atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 18,5% não eram fixos no quadro de pessoal da escola (hora extra) e 25% se aposentaram, sobrando 38% de docentes, que solicitaram alteração de designação.³ (VALENTINI et al., 2012). Segundo os gestores entrevistados, desde as primeiras reuniões alguns professores manifestaram seu desejo de não participar do projeto, optando por sair da escola. Para explicar esta situação, eles levantaram duas hipóteses: medo do novo e indisponibilidade para estudar.

Sabemos que uma das atribuições da gestão escolar é articular os recursos humanos, envolvendo-os na proposta pedagógica. Porém, apesar dos esforços dos gestores em dialogar e remediar a situação, parece que a resistência às mudanças foi maior. Para Schmidt (2015), se nem todos os participantes estão mobilizados para a implantação de um projeto piloto, que envolve tecnologias móveis como o UCA, é normal o movimento de saída observado nos primeiros anos.

Esse fenômeno revela movimentos de perturbação nos professores, ativando o processo de assimilação para a compreensão de novas situações. No entanto, quando os *laptops* chegaram, deu-se início à formação continuada; foram perceptíveis condutas do tipo *Alfa*, buscando neutralizar as *perturbações*. Esse movimento aponta uma *pseudoimpossibilidade*, que Piaget (1987) explica como uma certeza do sujeito de que as coisas devem ser como são, acreditando não ser possível fazer de outra forma.

Entendemos que esse movimento de resistência ao uso das TDIC leva à manutenção das estruturas existentes. Mas, ao mesmo em que professores saíram da escola, manifestando sua resistência ao novo, abriram espaço para o novo, o que foi visto de forma positiva pelos gestores: “*E foi se trocando o grupo, porque não queriam mesmo. E foi bem bom, por que com essa debandada vieram pessoas jovens, profissionais novos, com sede de aprender e daí a escola ganhou o profissional.*” (S2) (SCHMIDT, 2015, p. 75).

A chegada de novos professores à escola nos leva ao terceiro *zoom* deste *pouso* sobre a gestão de pessoas. Foi possível observar novas configurações nas formas de ensinar e, principalmente, de aprender. Os gestores deixaram claro que os novos

³ A alteração de designação acontece quando o professor solicita trocar de unidade escolar. Pode ser solicitada no final do ano letivo e a autorização depende de existência de vaga na escola desejada.

docentes também tinham incertezas e inseguranças acerca do projeto UCA, mas assumiram uma postura proativa na resolução dos seus problemas.

Os gestores evidenciam que, com a chegada dos novos professores, identificaram um outro tipo de conduta nesse grupo, o que permitiu a abertura de novos possíveis, isso porque a mudança do quadro de pessoal da escola modificou o perfil profissional do grupo. Nas entrevistas evidenciam que os professores que permaneceram na escola possuíam maior envolvimento com o projeto UCA e os que ingressaram também estavam interessados no projeto. Essa nova característica revela a *motivação* dos sujeitos, explicada por Piaget (1976), como um processo interno que desencadeia a ação a partir de uma *necessidade*. A *necessidade* de se apropriar de um novo artefato tecnológico e integrá-lo aos processos educativos levou os gestores e professores a um processo de *desequilíbrio*, que gerou condutas do tipo *Beta*. Ao invés de resistir e tentar anular as *perturbações*, através da interação com o equipamento, com os colegas e os alunos, foram descobrindo o potencial do *laptop* em sala de aula.

A escuta sensível e o olhar atento, nesse movimento cartográfico, permitiram perceber movimentos na ação docente, embora a expectativa dos pesquisadores envolvidos, como projeto, fosse uma mudança e revolução mais impactante nos processos de ensino e aprendizagem. O processo de apropriação tecnológica dos novos professores exigiu um esforço individual, já que os demais colegas já haviam iniciado seus estudos. O fato de já terem contato anterior com outros dispositivos tecnológicos, ou terem feito outros cursos na área da informática educativa, contribuiu para que explorassem o *laptop* e o utilizasse com os alunos com mais facilidade do que no início do processo de implantação do projeto.

Há indicadores de que as *condutas* adotadas pelos novos professores geraram progressos sistemáticos, tendo em vista que eles tentaram *compensar* os *desequilíbrios* levando a *novas acomodações*. Quando um professor é provocado pela gestão a explorar o computador e incentivado a usá-lo com o aluno para descobrir seu potencial, ou quando procura os colegas para esclarecer suas dúvidas, percebe-se que a gestão está gerando *perturbações* que provocam *desequilíbrios*. A *conduta* assumida é proativa, tendo em vista que os sujeitos não resistem mais ao *laptop* na escola, mas buscam novas alternativas para sua presença. Os *procedimentos* adotados podem ser caracterizados como *procedurais*, descritos por Piaget (1987) como ações sucessivas, para se atingir um objetivo, que são observadas tanto nos professores quanto nos gestores. Ao buscar alternativas, os sujeitos se abrem para *novos possíveis*, pois têm a crença no êxito e chegam a *regulações* que melhoram suas ações. Esse processo é transitório, pois constitui um constante movimento de *reequilibração*, isto é, quando o sujeito alcança

seu objetivo ou resolve um problema chega a um estado de *equilíbrio* e promove a abertura de *novos possíveis*.

Gestão pedagógica: *laptops* e aprendizagem

Ao pousar nossa atenção na gestão pedagógica, focamo-nos nas questões ligadas à aprendizagem, tanto dos professores quanto dos alunos. Percebemos que as rotinas na escola foram, de alguma forma, modificadas pela inclusão dos *laptops*. Porém, sabemos que, conforme apontado em outros estudos realizados por Valente e Almeida (1997) e Valentini, Pescador e Soares (2012), a simples presença dos equipamentos na escola não garante o sucesso da aprendizagem. No movimento de viabilizar a inclusão destes às práticas pedagógicas, os gestores escolares evidenciaram a dicotomia entre o técnico e o pedagógico, bem como suas ações na perspectiva de organizar o planejamento e a utilização dos *laptops* na escola. Foram realizados três *zooms* buscando evidenciar movimentos que aconteceram nesse sentido, apresentados a seguir.

O primeiro *zoom* se destaca pela organização do planejamento de projetos e a utilização dos equipamentos, desencadeados pelo início das atividades com os alunos. Os gestores apontaram dificuldades, por parte dos professores, tanto na organização de estratégias, como o desenvolvimento de projetos, quanto das limitações tecnológicas em relação ao uso dos *laptops*. Sancho (1998) fala sobre a descontextualização entre o técnico e o humano, quando se refere à cultura tecnológica na escola, o que explica o fato de os professores considerarem os recursos tecnológicos perigosos, pois desconfiam da sua credibilidade e acreditam que eles desumanizam as relações.

Um dos fatores que auxiliou os professores a se sentirem seguros a começar a usar os equipamentos com os alunos foi, segundo os entrevistados, a formação continuada em serviço. Os encontros de formação também se tornaram momentos de planejamento coletivo, o que parece ter constituído o espaço e o tempo necessários para que os integrantes do projeto pudessem: se apropriar da nova tecnologia disponível e se sentirem seguros para usar os *laptops* em suas aulas.

Para superar as inseguranças e dificuldades dos professores em começar a utilizar os equipamentos em sala de aula, os gestores organizaram duas situações: a) o laboratório móvel, composto por um kit de *laptops*, que poderia ser levado até a sala de aula; b) o apoio do professor de informática da escola, que poderia acompanhar o professor na sala de aula. A intenção da gestão escolar era oferecer um apoio técnico e incentivar a autonomia do professor, que poderia aprender ao mesmo tempo em que ensinava.

Quando analisamos as ações dos gestores, na perspectiva da Teoria dos Possíveis, percebemos que, ao se depararem com elementos *perturbadores*, como as dificuldades que os professores manifestavam em planejar e utilizar o equipamento, os gestores buscaram alternativas de superação. Tal *conduta* se caracteriza como sendo do tipo *Beta*, pois a gestão criou uma rede de apoio com a intenção de minimizar os movimentos de resistência e acabou reorganizando os tempos escolares. Schmidt explica os dois processos observados aqui:

[...] dois processos são observados: a construção de *novos possíveis* quando a gestão foi perturbada pela necessidade de reorganização dos tempos pedagógicos e a abertura para *novos possíveis* a partir do uso desses *novos* tempos na escola. Essa dinâmica acontece porque os *possíveis* provocam *aberturas*, isto é, a possibilidade de novos caminhos, novas ações. (2015, p. 86).

O segundo *zoom* tratou de observar as concepções dos professores, e aconteceu quando nos aproximamos dos sujeitos buscando elementos que pudessem provocar *perturbações* nos sujeitos e desencadear *novos-possíveis* ou *pseudoimpossibilidades*. Destacamos aqui três aspectos: o desejo de “dominar a máquina”; a preocupação com o conteúdo; o sofrimento psíquico do professor.

Ao desejar “dominar a máquina”, o professor manifesta sua crença em um modelo instrucionista de educação, quando sua função é transmitir conhecimento, por isso a necessidade de também “dominar o conteúdo”. (BECKER, 2001). Durante este processo, o professor manifesta sinais de sofrimento, tanto em relação ao processo de apropriação tecnológica quanto na utilização dos equipamentos com os alunos. Ao tomar consciência das suas incompletudes, ele passa a questionar suas crenças e manifesta, o que Chemama (1995) entende como um conflito interno provocado pela falha do saber.

Schlemmer (2006, p. 39) nos ajuda a compreender as limitações dos professores ao explicar que “quando surge uma nova tecnologia, a sua apropriação e utilização estão subordinadas ao que o sujeito consegue perceber, estando, dessa forma, limitadas às suas estruturas cognitivas”. No cenário desta pesquisa, percebemos que, muitas vezes, os sujeitos não percebem as potencialidades de uma novidade, e acabam assumindo uma das condutas a seguir: ou tentam neutralizar as *perturbações* provocadas pelo novo *objeto*; ou tentam integrá-lo às suas estruturas cognitivas, assimilando-o. Observamos uma *conduta Alfa* quando os professores manifestam seu desejo de “dominar a máquina”, para depois usar os *laptops*. Isso acontece porque a tendência é buscar as respostas nas antigas estruturas cognitivas, ignorando a *perturbação*. Quando afirmaram que “não sabiam o que fazer”, os sujeitos não buscaram novas formas de usar o computador, mas recorreram aos antigos modelos de educação, não demonstrando a abertura para *novos possíveis*. Piaget (1987) classifica essa ação como uma

pseudoimpossibilidade, pois o sujeito mantém a crença de que as coisas devem ser do jeito que são, sem diferenciar o fatural do normativo. Assim, percebemos que os professores incorporaram as TDIC às práticas existentes, mantendo o mesmo modelo pedagógico, não manifestando mudanças significativas nas formas de aprender e ensinar.

No terceiro *zoom* olhamos para as rotinas pedagógicas, tentando observar de que forma elas foram afetadas pela presença dos *laptops* na sala de aula. No ponto de vista dos gestores, três aspectos parecem ter sido influenciados pelo UCA na escola, e descritos por Schmidt:

a) a facilidade de acesso ao artefato tecnológico, que está presente na sala de aula e pode ser utilizado em qualquer tempo, a partir do planejamento prévio ou de situações espontâneas; b) modificações nas metodologias e espaços, indo além dos recursos didáticos disponíveis e organização espacial tradicional,⁴ quando se reúnem por grupos de interesse, por exemplo; e, c) a movimentação física. É recorrente nas falas dos gestores referências ao deslocamento dos alunos pelos diferentes ambientes da escola, saindo da sala de aula, movimento gerado pela presença de uma tecnologia móvel. (2015, p. 90).

Ao se deparar com uma nova configuração física, provocada pela mobilidade que a tecnologia impôs, os professores precisaram enfrentar seus paradigmas e parecem ter adotado uma *conduta Beta*, abrindo-se para *novos possíveis*. Para Piaget (1987), os *possíveis* se constituem em um constante *devenir*, sendo que os *desequilíbrios* provocados abrem espaço para novas configurações. Assim, de alguma forma, o processo pelo qual gestores, professores e alunos passaram promoveu a abertura para *novas possibilidades*.

Observamos que, por uma contingência física, aconteceram mudanças pedagógicas. A presença dos armários em sala de aula e a possibilidade de usar os *laptops* a qualquer momento promoveu a autonomia de professores e alunos e abriu espaço para o “improvisado”, isto é, usar o equipamento mesmo sem um planejamento prévio. Ao fazer isso, o professor manifestou seu desprendimento com um paradigma anteriormente descrito neste texto, não tendo mais a necessidade de “dominar” a situação, abrindo-se para *novos possíveis*. Os problemas com as baterias que descarregavam antes do término da aula promoveram agrupamento de alunos, em diferentes configurações, rompendo com o modelo linear e hermético na sala de aula. Essa mudança de *layout* pareceu não incomodar os professores, que segundo os entrevistados, passaram a ver essa situação com “tranquilidade”. Além dos movimentos descritos aqui, os *laptops* levaram mobilidade para a escola, permitindo que os alunos se

⁴ Disposição hermética e linear dos móveis escolares, com classes enfileiradas e os alunos sentados uns atrás dos outros.

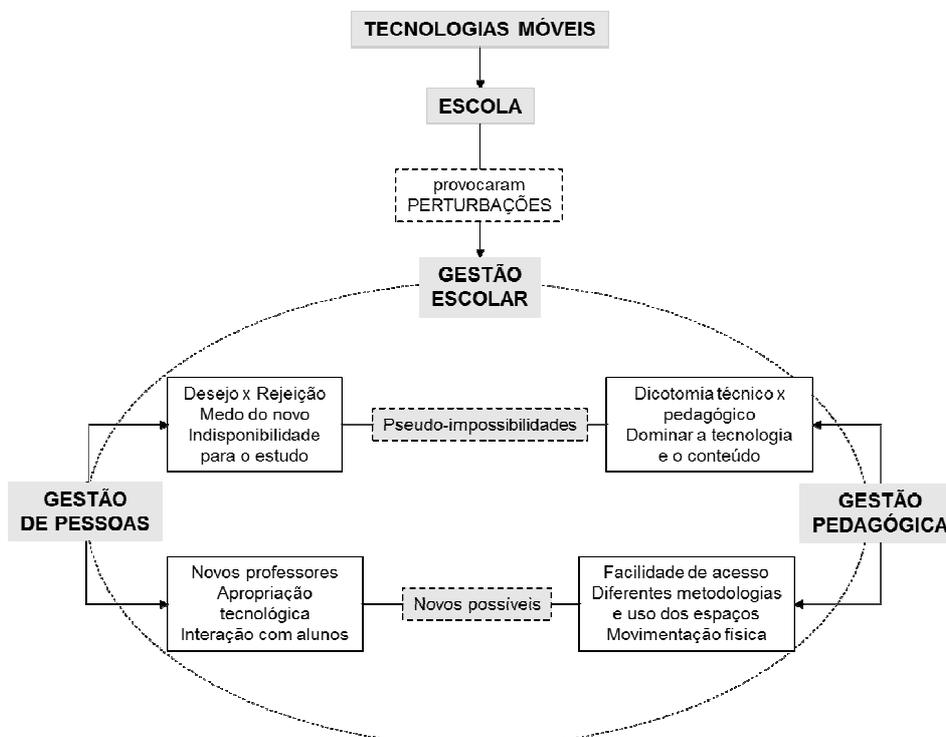
deslocassem com seu equipamento. Pode parecer pouco, mas considerando a estrutura rígida dos espaços escolares, o fato de os alunos poderem se locomover com autonomia e se organizarem em grupos, conforme a necessidade, pode provocar a *abertura de novos possíveis*.

Os *desequilíbrios* provocados pela inserção dos *laptops* levaram a diferentes *condutas*: algumas de resistência, outras que causaram mudanças, mas todos os sujeitos foram provocados de alguma forma. Por uma contingência física, aconteceram mudanças pedagógicas, como as apontadas neste *zoom*: além de transitar pela escola, os sujeitos puderam rever a forma como aprendem, interagindo com o objeto (o *laptop*). Além de aprender a usar o equipamento, novas configurações pedagógicas ganharam espaço, tanto no que se refere à apropriação tecnológica quanto à gestão pedagógica dos tempos e espaços escolares.

Considerações finais: amarrando os pontos

Para compreender os movimentos da gestão escolar, na perspectiva da cartografia, apresentamos um mapa com as principais *perturbações* que ocorreram, a partir da inserção de tecnologias móveis em uma escola, analisando-as segundo a *Teoria dos possíveis*.

Figura 2 – Esquema dos pontos da análise



Fonte: Schmidt (2015, p. 97).

Piaget (1985, 1986, 1987) trata da produção de novidades, a partir da construção de novos conhecimentos. Sempre que o sujeito se depara com um novo fato, assume uma conduta que pode: a) tentar anular uma *perturbação* (condutas *Alfa*); b) provocar *desequilíbrios* que levam a compensações parciais ou *assimilações* (condutas *Beta*); e c) antecipar as variações possíveis, quando o sujeito está em um *equilíbrio* móvel e estável (condutas *Gama*). Ao observar as condutas dos sujeitos nesta pesquisa, identificamos condutas do tipo *Alfa* e *Beta*, pois há momentos de resistência às mudanças, mas também há *assimilação* de algumas *perturbações* ao se buscar novas alternativas para os problemas enfrentados.

As perturbações levaram à abertura para *novos possíveis* e a presença de *pseudoimpossibilidades*. Os movimentos aconteceram de forma constante, pois ao mesmo tempo em que alguns sujeitos resistiam, abriam espaço para que novas possibilidades acontecessem, como ocorreu com a saída de professores da escola, que permitiu a entrada de um novo grupo de professores. O que fica nítido no quadro é que as *pseudoimpossibilidades* aconteceram diante das dicotomias: medo do novo, desejo e rejeição do projeto, domínio da tecnologia e do conteúdo, domínio do técnico e do pedagógico. Estes movimentos levaram os sujeitos a anularem as *perturbações* enfrentando as mudanças com *condutas* antigas. Porém, muitas das *impossibilidades* descritas levaram os gestores a buscarem novas formas de lidar com as TDIC na escola. Percebemos que, com o tempo, surgiram novas formas de se apropriar das tecnologias e que a necessidade de dominar a técnica abriu espaço para novas formas de ensinar e aprender. O uso do laboratório móvel e a presença do professor de informática educativa, dentro da sala de aula, permitiu que *novos possíveis* surgissem, por exemplo, quando o *laptop* passa a ser utilizado mesmo sem planejamento prévio.

Sabemos que as expectativas, quanto ao projeto UCA, em provocar mudanças no cenário educacional não aconteceram. Porém, o olhar atento e a escuta sensível, permitidos pela cartografia, revelam, neste estudo, movimentos de mudança na escola. Quando analisamos os dados na perspectiva dos gestores e professores que participaram da pesquisa, e tomamos os sujeitos como parâmetros, percebemos mudanças na forma de lidar com as TDIC. As transformações não aconteceram em grande escala, mas *perturbaram* os indivíduos, que tiveram a oportunidade de rever suas crenças e experimentar novas possibilidades.

O projeto UCA marca as pesquisas educacionais quando implementa, de forma pioneira no País, a modalidade 1:1 (um computador para cada aluno). Um dos seus objetivos era refletir sobre as vivências envolvendo *laptops* educacionais em sala de aula e construir novos modelos de utilização dos recursos disponíveis. (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas apontam diversos caminhos, não com a

intenção de apontar o que deu certo ou errado, mas de refletir sobre as experiências em mais de trezentas escolas públicas brasileiras. Havia expectativa de grandes mudanças, especialmente por se tratar de um projeto em larga escala, o que não aconteceu. Mas quando mudamos a escala do nosso olhar e focamos nos sujeitos, é possível perceber movimentos de transformação.

Procuramos, nesta pesquisa, olhar mais de perto os movimentos dos gestores escolares. Acreditamos que eles são protagonistas não só no processo de implantação de projetos na escola, mas da sua manutenção e sustentabilidade. Conhecer suas concepções e entender que as novidades provocam *perturbações*, desequilibrando os sujeitos, ajuda a compreender os caminhos percorridos, as estratégias utilizadas e os resultados obtidos. Analisando os aspectos ligados à gestão e às TDIC na escola, podemos verificar os movimentos que elas provocaram nos gestores escolares. Considerando a atualidade do tema e a velocidade dos avanços tecnológicos, cabe pensar em futuros estudos que busquem alternativas para que a gestão consiga viabilizar não apenas a inclusão digital, mas trabalhe na perspectiva da emancipação digital.

Referências

- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Um Computador por Aluno – UCA: Formação Brasil*, Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (*ProInfo*). [2013] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13156>. Acesso em: set. 2015.
- CHEMAMA, R. *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34 Letras, 1995. v. 1.
- HOFFMANN, D. S.; SCHÄFER, P. B.; FAGUNDES, L. C. Do texto à enunciação: uma análise das implicações significantes em projetos de aprendizagem na modalidade 1:1. *Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação*: Porto Alegre, jun. 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/22902>>. Acesso em: set. 2015.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007.
- LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília: Inep, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

- NEVADO, R. *Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. 2001. Tese (Doutorado em Informática em Educação) – PPGIE/UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética*. Tradução Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril SA, Cultural e industrial, 1983.
- PIAGET, J. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. v. 1.
- PIAGET, J. *O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. v. 2.
- PIAGET, J. *O possível, o impossível e o necessário: as pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética. Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbaroi*, Santa Cruz do Sul, n. 38, jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: set. 2015.
- SANCHO, J. A. Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, J. A. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SCHLEMMER, E. O trabalho do professor e as novas tecnologias. *Textual*, Porto Alegre, v. 1, n. 8, p. 33-42, 2006.
- SCHMIDT, S.; VALENTINI, C.B. A inclusão de laptops educacionais e a gestão escolar. In: SEMINÁRIO AULAS CONECTADAS, 2., 2013, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2013. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/sjdpiirgr6kiz4x/II%20%20Aulas%20Conectadas.pdf>>. Acesso em: set. 2015.
- SCHMIDT, S. **Tecnologias móveis na escola**: movimentos da gestão escolar. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/dissertacoes/>>. Acesso em: out. 2015.
- UCA. Site oficial do Programa Um Computador por Aluno. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2013.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação – SBIE*, v. 1, n. 1, p. 45-60, 1997.
- VALENTINI, C. B. et al. *Relatório do projeto pesquisa e avaliação de práticas inovadoras para a inclusão da escola na cultura digital*. Caxias do Sul: UCS, 2012. Texto não publicado.
- VALENTINI, C. B.; PESCADOR, C. M.; SOARES, E. M. S. O laptop educacional na escola pública: letramento digital e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. *Educação*, Santa Maria, p. 151-164, dez. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveduacao/article/view/5624>>. Acesso em: 15 set. 2013.

O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira¹

Lorivane Meneguzzo
Eliana Maria do Sacramento Soares

Introdução

Relatamos um estudo acerca das mudanças nas formas de brincar, no contexto da inserção digital. O quadro teórico foi pautado em Vygotsky, Winnicott, Kishimoto, Benjamin e Huizinga e o *corpus* de estudo foi constituído por videograções realizadas em uma escola municipal de Educação Infantil, localizada em um município da Serra gaúcha, com crianças de três a quatro anos de idade, com nível socioeconômico entre baixo e médio.

Para as videograções utilizamos dispositivos digitais móveis, *smartphones* e *tablets*, que foram inseridos entre os brinquedos e demais materiais da sala, ficando à disposição das crianças. O *corpus* foi analisado a partir de um processo de análise das imagens, com o intuito de responder à pergunta norteadora: Como o brincar, na Educação Infantil, se modifica em um contexto escolar permeado por dispositivos digitais móveis? A partir das videograções, foi realizada a transcrição que gerou categorias emergentes. Da articulação entre elas, apresentamos os resultados deste estudo.

Concepções acerca do brincar

As crianças compreendem o mundo na experiência da brincadeira e o fazem na interação com outras crianças e com adultos, sendo que é nesse exercício que a criança compreende, experimenta suas emoções e elabora suas experiências. O adulto é, muitas vezes, a referência, e suas ações são reproduzidas pelas crianças com um sentido próprio e essencial ao processo de apreensão do mundo. A seguir serão expostas algumas concepções acerca do brincar.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre as funções passivas, já que o ser humano possui natureza social. Ainda na visão do autor, o ser humano nasce apenas com funções psicológicas elementares e, a partir da aprendizagem cultural, elas passam a superiores. Todavia, essa transformação é um processo pelo qual, a partir da intermediação direta ou não, as informações recebidas no meio social pelos sujeitos

¹ O presente capítulo apresenta um recorte da dissertação “O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira”, inserida na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares.

adquirem valor e significado. Ou seja, a aquisição do conhecimento humano se dá basicamente pela interação do sujeito com o meio, já que esse é interativo e adquire seus conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, segundo um processo denominado mediação.

Em suma, o autor defende uma abordagem que busca a síntese do sujeito como um ser biológico, histórico e social, sempre considerando-o inserido na sociedade e, sendo assim, direciona sua teoria para os processos de desenvolvimento do ser humano, priorizando a dimensão sócio-histórica e a interação entre os sujeitos. Portanto, ao conceber o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas, também, o modo de pensar do sujeito, nota-se que o jogo infantil e as brincadeiras são resultado desses processos sociais.

Nesse sentido, o brincar é uma atividade sociocultural livre e originada nos valores, hábitos e nas normas de uma determinada comunidade ou grupo social. Sua natureza é sociocultural, na medida em que as crianças brincam com aquilo que elas já sabem ou imaginam que sabem sobre as formas de relacionar-se, de amar e odiar, de trabalhar, de viver em grupos e sozinhas, de interagir com a natureza e com os fenômenos físicos de um determinado grupo social, que pode ser a família, a comunidade à qual pertencem e/ou outras realidades. (VYGOTSKY, 1991).

Durante a brincadeira, a criança entra em contato com as regras, criando suas próprias normas e repetindo regras sociais do mundo adulto. As habilidades necessárias e a convivência em sociedade são internalizadas durante as brincadeiras, nas quais são reproduzidos comportamentos típicos dos adultos. A situação imaginária faz com que a brincadeira, o brinquedo e a representação tornem-se possíveis, já que o brinquedo, sem estar inserido em uma situação imaginária, seria apenas imposição de regras. Segundo o autor, “não existe brinquedo sem uma situação imaginária e não existe uma situação imaginária sem regras”. (VYGOTSKY, 1991, p. 111). Ele ainda aponta que, nem sempre, a situação imaginária origina-se no acaso/inesperado, de fato; por vezes, é o caminho mais fácil para a realização de seus desejos imediatos. Contudo, somente por meio da situação imaginária é que a criança realiza o complexo percurso do seu pensamento.

Em síntese, os estudos de Vygotsky contribuíram muito para o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e para a função do brinquedo nesse processo. Neles, trabalhou-se com a noção de que o brincar satisfaz certas necessidades da criança, que são distintas em cada fase dela, visto que vão se modificando no decorrer de sua maturação. Com isso, o brincar toma novos contornos, modificando-se, também, para atender às novas necessidades que vão surgindo no contexto infantil.

Para Kishimoto, “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2002, p. 139) e continua com seus pares,

sendo que, a princípio, não tem objetivo educativo ou de aprendizagem. O brincar é desenvolvido pela criança para seu prazer e recreação; todavia, mesmo assim, proporciona momentos de interação e de exploração no meio em que está inserida.

Ainda segundo a autora, o brincar é uma atividade livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, que lhe dá prazer e não exige resultados, envolve, relaxa, ensina regras, desenvolve habilidades e a introduz no mundo imaginário. Mas, para que essa liberdade seja desenvolvida, é essencial ter a clareza de que é fundamental oferecer possibilidades, para que a ação do brincar aconteça, pois ao brincar a criança corre, anda, conversa, pula, derruba, sobe, desce, entre muitas outras ações. Essas atividades agem como propulsoras de novas experiências, transformando-se em uma prática importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que, a partir das brincadeiras, ela tem a oportunidade de praticar diversas experiências. Desse modo, pode desenvolver múltiplas aprendizagens, já que surge a oportunidade de explorar e solucionar problemas, os quais não seriam possíveis em situações normais. Contudo, quando a criança brinca, ela não está preocupada com o resultado, mas somente em satisfazer suas necessidades imediatas.

Em relação à brincadeira do faz-de-conta, Kishimoto (2002) diz que é um exercício que trabalha muito a imaginação infantil, permitindo nessa fase de vida desenvolver vários conhecimentos. Por meio do faz de conta, a criança pode imaginar, criar, socializar-se com seus pares, pois a brincadeira é a ação que ela desempenha ao mergulhar no mundo do lúdico. Diante disso, compreende-se que a criança se constrói brincando, sendo essa ação, senão a mais, uma das mais importantes na vida dela. A brincadeira é muito positiva para o desenvolvimento integral infantil, uma vez que leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação, trazendo, por esse processo, efeitos positivos aos aspectos corporais, morais e sociais.

Outro defensor do brincar é Benjamin (1984), segundo ele, o brinquedo carrega em si toda a cultura em que insere sua produção: desde a época a qual se vincula até um modo de ver o mundo e de se relacionar com as crianças, passando também pelo modo de educar e apresentar o legado de uma geração, em outras palavras, um projeto de sociedade.

Para o autor, a criança não é ingênua nem inocente, mas tem uma certa falta de habilidade para lidar com o mundo em oposição à segurança dos adultos. Entretanto, exatamente por não dominar as coisas ao seu redor e por não ter todas as respostas às suas dúvidas, ela reinventa o mundo pelo brincar. Assim, essa incompletude da criança é o que torna possível as invenções e as brincadeiras. “A criança é aquela que pode fazer saltar de um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha as mais

diferentes figuras. Ou seja, a criança é aquela que de um cabo de vassoura faz espada, cavalo, muleta, tudo o que a sua imaginação mandar.” (BENJAMIN, 1984, p. 69-70).

Em síntese, as reflexões do autor, acerca da criança e do brincar, contribuem para a percepção de como se processa a visão da criança sobre o mundo no qual está inserida. Além disso, para o autor, a criança vivencia suas fantasias e as exterioriza por intermédio das brincadeiras. O brincar representa uma experiência completa e com sentido de realidade para a criança, ainda que seja representante da fantasia infantil.

Já Huizinga reconhece o jogo como algo inato ao homem e mesmo aos animais, considerando-o uma categoria absolutamente primária da vida; logo, é anterior à cultura, tendo esta sua evolução no jogo. “A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo.” (HUIZINGA, 2000, p. 7).

O jogo é uma atividade voluntária e se caracteriza pelo fato de ser livre. Representa uma “saída” da vida real para uma esfera temporária, na qual, apesar do jogador ser absorvido inteiramente, sabe perfeitamente que está “fazendo de conta”. “O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo.” (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Em suma, ele aponta que, quando a criança brinca, ela realiza essa ação compenetrada, pois a atividade lúdica tem o poder de fascinar aqueles que a praticam pelas suas características intrínsecas, como: alegria, prazer, liberdade, fantasia, entre outras. Dessa forma, os professores deveriam fazer uso dele como ferramenta para desenvolver/auxiliar o processo de construção do conhecimento, bem como da aprendizagem.

A criança, o brincar e a educação infantil

No contexto deste estudo, o termo *brinquedo* será entendido como o objeto-suporte para a brincadeira, ou seja, o objeto que desencadeia, pela sua imagem, a atividade lúdica infantil. Brincadeira e brincar são a descrição de uma atividade não estruturada, que gera prazer, que possui um fim em si mesmo e que pode ter regras implícitas ou explícitas. O jogo será caracterizado como algo que possui regras explícitas e pré-estabelecidas, com um fim lúdico. Após essa breve definição, serão feitas algumas considerações acerca do brincar e da brincadeira.

A infância é influenciada pela determinação cultural e, da mesma forma, o brincar, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos. Essa influência é claramente

percebida na forma, nos locais e na linguagem utilizados, portanto, o brincar, como parte da vida do sujeito, o acompanha em sua evolução cultural.

Independentemente da época, uma das características mais marcantes da infância é o brincar e é, por meio dele, principalmente, na brincadeira do faz-de-conta, que a criança pode reviver fatos que a princípio não foram internalizados, possibilitando a compreensão da situação em que está vivendo e a organização de suas estruturas mentais. Outra contribuição do brincar é que por ele emerge a criatividade da criança, na qual ela se expressa livremente, sem constrangimentos, já que somente brincando ela consegue viajar em um mundo de imaginação e fantasia, no qual é protagonista. Durante a brincadeira, a criança cria cenas, ambientes, fatos e brinquedos, além de representar, cantar e dançar, dando-se essas ações por meio da criatividade despendida nas mesmas. Visto dessa forma, o brincar também pode ser uma forma de comunicação.

Para Vygotsky (1991), tanto pessoas como objetos ou situações podem exercer o papel de mediadores na relação do homem com o mundo. Conforme Oliveira (1993), a mediação acontece quando um elemento externo intervém em uma relação, na escola, por exemplo, o professor faz o papel de elemento intermediário com a possibilidade de utilizar objetos e ambientes para a mediação da brincadeira, com isso, tem uma grande responsabilidade na relação entre a criança e o brincar.

Diante disso, fica o questionamento: O professor, como mediador do brincar, está realizando seu papel com a consciência necessária para uma intervenção positiva? Entende-se que a mediação do professor na brincadeira pode ajudar a criança incentivando-a; porém, uma “mediação” que imponha o modo de brincar pode prejudicar o desenvolvimento das brincadeiras e, conseqüentemente, da criança. Ao falar da mediação do professor, faz-se referência à maneira como ele interage, seja participando da brincadeira, seja organizando o ambiente para que as crianças brinquem. É importante ressaltar que, na Educação Infantil (EI), a principal função do professor é preparar e organizar os espaços para o brincar, seguido de seu papel de mediador entre o brincar e a criança e entre as crianças, já que, como se sabe, em uma sala de atividades, com várias crianças, os conflitos são constantes. Por isso, o professor é peça fundamental para que esses conflitos contribuam para a socialização e o desenvolvimento da criança como um todo.

Frente a isso, o brincar não pode ser pensado nas escolas de EI como uma atividade de descanso entre as atividades dirigidas ou como forma de passatempo para as crianças ou, ainda, um período para o professor “descansar”. De fato, ele é muito mais do que isso. Indubitavelmente, o brincar precisa estar integrado à proposta pedagógica da escola, ocupando um lugar de destaque nos conteúdos, e vinculado às demais atividades, pois os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI) e

as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) enfatizam que ele deve ser prioridade nas escolas de EI.

Em busca das modificações no brincar

Sabe-se que a infância é uma das fases mais marcantes da vida do sujeito, e o brincar está atrelado principalmente a essa fase, portanto, deve ser estimulado, proporcionado, incentivado, já que é o responsável por significativa parcela do desenvolvimento do sujeito. Vale ressaltar ainda que o brincar é um dos fatores primordiais no desenvolvimento da criança.

A perspectiva de Vygotsky (1991), adotada neste estudo, considera que o brincar pode satisfazer muitas das necessidades da criança, sendo essas distintas para cada etapa do seu desenvolvimento. Assim, o brincar pode assumir funções distintas, de acordo com a fase em que a criança se encontra, fazendo parte do seu desenvolvimento.

Visto dessa forma, pode-se dizer que o brinquedo influencia o desenvolvimento da criança, sendo ele o aspecto predominante na infância e sendo por meio dele que ela obtém suas maiores aquisições, no sentido de construções cognitivas relacionadas ao desenvolvimento, as quais serão elementos importantes para a aprendizagem de conceitos específicos. (VYGOTSKY, 1991). Desse modo, o brincar é primordial para a construção de novas aprendizagens, pois as atividades lúdicas podem ser um bom caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre elas próprias, gerando, assim, diversas formas para a construção do conhecimento.

Considerando a pergunta norteadora deste estudo: “Como o brincar, na Educação Infantil, se modifica num contexto escolar permeado por dispositivos digitais móveis?”, foi constituído o *corpus* de pesquisa, com dados e informações das videografações realizadas numa escola municipal de Educação Infantil, com crianças de três a quatro anos de idade, com nível socioeconômico entre baixo e médio. As videografações foram realizadas colocando à disposição das crianças, para suas brincadeiras de rotina, dispositivos digitais móveis: *smartphones* e *tablets*, junto com os materiais da sala.

O *corpus* foi analisado a partir de um processo de análise das imagens, inspirado nos estudos de Honorato, Laroocca e Sadalla, Leonardos, Silva, Peixoto e Demartini, com o intuito de responder à pergunta norteadora: Como o brincar, na Educação Infantil, se modifica em um contexto escolar permeado por dispositivos digitais móveis? A partir das videografações, foi realizada a transcrição que gerou unidades verbais e unidades visuais, que por sua vez geraram categorias emergentes. Da articulação entre elas, apresentamos os resultados deste estudo. Estes indicam três aspectos principais em que os Dispositivos Móveis (DM) contribuíram e podem

contribuir, para que as modificações, no brincar se apresentem: a plasticidade; a interação/sociointeração e mediação, e a ação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Quadro 1 – Categorias emergentes

Categorias emergentes		Fato
1 Unidades visuais	1.1 Interesse nos DM	A maioria demonstrou interesse nos DM, brincando, jogando Algumas crianças oscilaram de momentos entre pouco e médio interesse Outras poucas crianças não demonstraram nenhum interesse
	1.2 Acontecimentos/ episódios	Manuseavam com cuidado Não jogavam no chão Demonstravam saber que os aparelhos precisavam de cuidado Demonstrações no comportamento das crianças Incorporação de atitudes típicas com os DM
	1.3 Mediação	Professor estar atento aos possíveis conflitos Intervenção no relacionamento entre as crianças
	1.4 Interação	Dividir com os colegas os DM Permitir que o colega jogue junto Colaborar com o colega nas brincadeiras Emprestar aos colegas Ajudar o colega e aceitar ajuda
	1.5 Situação imaginária	Mundo da fantasia Vivenciar um papel que não poderia na realidade
2 Unidades verbais	2.1 Verbalizações	Falas entre as crianças Pedidos de ajuda entre as crianças Iniciativa das crianças em ajudar os colegas Falas entre as crianças e com os professores, relacionadas aos DM Falas demonstrando certa euforia e alegria por ter os DM para brincar

Fonte: Videograções.

A maioria das crianças demonstrou interesse pelos DM, evidenciando que os dispositivos exercem o papel de motivadores nas suas ações. Esse interesse pode ser devido à “plasticidade” que os DM oferecem. Plasticidade no sentido de que a tela se modifica e se molda ao toque do sujeito, oferecendo múltiplas possibilidades. Plasticidade é a capacidade de modificação do objeto ou do sujeito, ao ser submetido a ações externas. Os objetos, DM, modificam-se conforme a ação da criança sobre eles, retornando ao estágio inicial, também por essa ação. Os sujeitos se modificam conforme ocorre a ação desencadeada pelos DM, porém não retornam ao estágio inicial, pois as experiências a que são submetidos os modificam internamente. Estudos na área indicam que as conexões entre os neurônios podem se modificar, dependendo das experiências vividas pelo sujeito, ou seja, o cérebro do ser humano tem a capacidade de aprender e de

se readaptar às novas situações, sejam elas decorrentes de deficiências físicas, sejam recorrentes do aprendizado de novas habilidades para uma nova função.²

Em *O cérebro que se transforma*, Doidge (2011) afirma que os estímulos externos mudam a estrutura e a fisiologia do cérebro, quer dizer, o cérebro do homem se molda de acordo com a necessidade e o estímulo a que ele está exposto. A partir desses estudos, questiona-se: os DM podem mudar as conexões entre os neurônios, criando novas sinapses e desencadeando a modificação da estrutura cerebral? Os indícios apontam que a plasticidade apresentada pelos DM pode favorecer a criação de novas possibilidades de comunicação, interação e imaginação, o que pode estimular o cérebro a desenvolver novas conexões, aprimorando a capacidade de aprendizagem das crianças.

Outro fator que se destacou foi a possibilidade dos DM funcionarem como potencializadores de algo que ainda está em desenvolvimento na criança. Ou seja, os DM funcionaram como ativadores da ZDP, pois, ao se depararem com eles, as crianças se motivaram a “mexer”, a “atuar”, transformando o potencial em real. Como é notório, a ZDP está entre o nível de desenvolvimento potencial e o real, assim, foi possível perceber que os DM favoreceram o desenvolvimento potencial. A ZDP refere-se aos processos mentais que estão em construção na criança, ela é um domínio psicológico em constante transformação. Dito de outra forma, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É nesse sentido que o brincar pode ser um excelente recurso para o desenvolvimento, sendo ele parte essencial da natureza da criança, ao favorecer os processos que estão em formação no sujeito.

No brincar permeado pelos DM, a interação/sociointeração e mediação também apresentaram modificações sutis, pois, ao interagir com os aparelhos, com os seus pares e com os professores, as crianças podem construir novos elementos cognitivos. Os resultados obtidos, com a análise dos dados, permitiram dizer que os DM favorecem a sociointeração/interação e a mediação. Isso pode ser inferido nas falas das crianças ao solicitarem auxílio dos professores e muitas vezes dos colegas. É importante destacar que, além dos pedidos de auxílio, houve muitos momentos em que as crianças brincaram/jogaram juntas no mesmo aparelho, uma auxiliando a outra. Diferentemente do que ocorre com um brinquedo novo, em que o entusiasmo perdura por alguns momentos, com os DM esse entusiasmo permaneceu durante todos os dias em que eles ficaram à disposição das crianças.

Dessa forma, entende-se que o brincar com os DM apresentou sutilezas que avançam o brincar com os brinquedos tradicionais, que são estáticos e não se

² Revista conexão eletrônica. Disponível em: <<http://www.aems.edu.br/conexao/edicaoanterior/Sumario/2013>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

modificam. Já os DM oferecem algumas possibilidades de modificações, como, por exemplo, ao jogar com eles, a criança tem a possibilidade de interações ampliadas, pois a tela se modifica conforme o jogo se apresenta, ou seja, existe uma dinamicidade, uma espécie de simulação durante o jogo, em que o brinquedo se modifica pela ação da criança. Assim, os DM oferecem um “espaço cibernético”, em que as ferramentas de comunicação e interação são muito diferentes das oferecidas pelos aparelhos anteriores aos DM. A partir destes, as possibilidades de comunicação e interação tomaram proporções muito maiores, já que existe a possibilidade de as mensagens se tornarem interativas, dessa forma ganhando plasticidade e a possibilidade de metamorfose imediata. (LEVY, 1996).

Na contação de história, os DM foram aliados significativos, pois a história foi reproduzida pelas crianças com muito mais coerência e sequência lógica, se comparada à contação de história utilizando somente livros. Os indícios apontam para o fato de essa reprodução mais detalhada ocorrer porque a criança pode ouvir e visualizar a história com movimento e, dessa forma, ter a possibilidade de utilizar mais de um recurso para registrá-la em sua memória, personagens em movimento/ação, o que não é possibilitado pelos livros, já que com eles o “movimento” dos personagens fica apenas na imaginação da criança. Segundo Vygotsky (1991), o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que imaginação, ou seja, é mais memória em ação do que situação imaginária nova. Portanto, entende-se que os DM oferecem mais um recurso à criança para a ampliação de sua linguagem e imaginação.

No decorrer das videograções, constataram-se várias situações em que as crianças reproduziam cenas do dia a dia. Elas claramente reproduziam cenas presenciadas em seu âmbito familiar e, por conta disso, concorda-se com o autor a respeito da situação imaginária ser mais uma reprodução que uma situação nova. Assim, compreende-se que a situação imaginária foi favorecida, já que os DM fazem parte da realidade dos adultos com os quais as crianças convivem. Dessa maneira, ao ter os aparelhos à sua disposição, as crianças “entram” no mundo da imaginação de forma mais contundente, pois os DM eram iguais aos utilizados pelos adultos nas situações reais. Portanto, além da reprodução das histórias, constataram-se sutis modificações em relação à reprodução, com riqueza de detalhes de cenas do dia a dia, se comparada à situação em que os DM não estavam presentes.

As categorias emergentes, oriundas das unidades verbais, possibilitaram constatar que a linguagem verbal é de fundamental importância no processo de socialização. Como já mencionado, não é a única forma, porém, a mais utilizada e a que apresenta resultados mais imediatos. As verbalizações advindas das situações em que os DM estavam presentes demonstraram que as crianças interagem mais entre si e com os

aparelhos. Assim, constatou-se a ampliação das verbalizações, se comparada a momentos em que os DM não estavam presentes na sala de referência. Segundo Vygotsky (1991), o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra, desenvolvendo as funções psíquicas da criança por meio das interações, mediações muitas vezes apoiadas nas verbalizações.

Como se sabe, a linguagem é social, já que ela se constitui em um conjunto de signos desenvolvidos pela sociedade, com a finalidade de comunicação e registro às gerações futuras. Portanto, no âmbito das relações sociais, a linguagem verbal e escrita é o principal fator por intermédio do qual o conteúdo e as formas de pensamento, socialmente elaboradas, podem ser apropriados pelo sujeito, estabelecendo-se, assim, a conservação dos objetos do mundo físico na memória. Para Vygotsky (1991), a linguagem se constitui como principal meio de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a linguagem permite à criança compreender o que os sujeitos ao seu redor estão expressando (dizendo). Em vista disso, constatou-se a importância da linguagem para o desenvolvimento e a comunicação da criança com o mundo ao seu redor. É importante destacar que, após alguns meses do término da pesquisa, as crianças ainda “pediam” pela volta dos DM na sala de referência, como é possível constatar em algumas de suas falas: “Lore, quando você vai tazer os *tablet* aqui pa nós de novo?”; “Lore, onde você guardô os *tablet*?”; “Lore, eu quero o *tablet* e o celular que você levô pa nós!”

Diante dessas falas, constatou-se o interesse de algumas crianças pelos DM, sendo essa uma categoria emergente, que se manteve, mesmo após a finalização das videograções.

De fato, perceberam-se modificações sutis na forma de brincar, não podendo ser de outro modo, pois, como já mencionado, o brincar é constituído nas relações sociais e culturais, já que a criança está inserida, desde o nascimento, em um contexto social, e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. (BROUGÈRE, 2004). Portanto, entende-se que essas modificações na forma de brincar, no contexto dos DM, podem ser consequência das mudanças nas relações sociais na atualidade; assim, o brincar e as brincadeiras acompanham essa tendência social.

Nas videograções, constatou-se que os DM favoreceram as brincadeiras em pequenos grupos (na maior parte do tempo, as crianças jogavam individualmente, em duplas ou em grupos de três ou, no máximo, quatro integrantes), o que vem ao encontro das novas formas de relacionamento da atual sociedade, em que praticamente tudo é desenvolvido em pequenos grupos ou individualmente.

Figura 1 – Usando o aplicativo para pintar imagens



Fonte: Videograções.

Assim, as brincadeiras acompanham essa tendência, já que o brincar em grupos maiores, na maioria das vezes, não encontra espaço físico para ser desenvolvido, esbarrando na questão da segurança da criança. Como é notório, atualmente, é muito difícil à criança poder brincar na rua, devido aos perigos existentes em decorrência da realidade social do País. Por isso, a maioria dos pais mantém as crianças em casa ou, no máximo, no pátio do condomínio, comportamento que acarreta adequação das brincadeiras à realidade social. Nesse contexto atual, os DM contribuem muito para que as crianças brinquem e interajam com seus pares, mesmo a distância.

Figura 2 – Jogando em grupo



Fonte: Videograções.

Isso indica um aspecto deste estudo que precisa ser ampliado: entender como a subjetividade infantil tem sido modificada no contexto de cenários em que os DM estão presentes. Além disso, indica que os DM deveriam constituir os novos cenários para o

brincar. Assim como os trabalhos existentes na área da aprendizagem e tecnologias chamam a atenção para a importância das tecnologias fazerem parte da constituição do cenário da aprendizagem, também se enfatiza a importância dos DM estarem presentes todo o tempo no brincar, ou seja, na sala de referência, aspecto que não ocorreu neste estudo, pois os DM estiveram à disposição das crianças por um curto espaço de tempo.

Figura 3 – Brincando com *tablet*



Fonte: Videogravações.

No final deste trabalho, percebeu-se de maneira sistematizada que o brincar sofre modificações sutis no contexto da inclusão dos DM. Mas, também, notou-se ser relevante voltar ao campo empírico para aprofundar alguns aspectos identificados nas categorias que emergiram, por exemplo: Como a plasticidade possibilitada pelos DM pode ser potencializadora de novas formas de brincar? Essa plasticidade oferecida pelos DM pode ser uma grande aliada do professor, já que aqueles permitem o fazer e o refazer contínuo, promovendo às crianças muitas possibilidades de brincadeiras e diversos caminhos para o brincar, diferenciando-se, assim, dos usuais.

Desdobramentos

Como é fato, a EI é a primeira etapa da educação básica (LDB 9.394/96), e é nessa fase que ocorrem as primeiras aprendizagens em nível escolar. Portanto, é fundamental que o professor conheça o processo mental pelo qual a criança realiza as atividades e a necessidade da intervenção pedagógica, a fim de atingir a ZDP da criança, com o intuito de promover seu desenvolvimento integral. Entretanto, essa intervenção deve ser analisada e discutida considerando as atribuições do professor e todas as funções que a atuação docente abrange, buscando, dessa forma, personalizar a ação do professor no contexto social em que atua, uma vez que a prática pedagógica precisa ser

constantemente reavaliada e modificada. Nessa perspectiva, cabe ao professor propor novos desafios para auxiliar as crianças a evoluírem e à EI realizar essas intervenções por meio de brincadeiras.

Como já dito, o brincar é uma atividade natural da criança, porém ela não nasce sabendo brincar; por isso, é preciso, de fato, aprender e, para isso, é fundamental ao professor “ensinar” a brincar. A forma mais indicada é estimulando, incentivando e promovendo brincadeiras atuais e antigas e, também, brincar com a criança, pois é de suma importância que o professor da EI brinque com as crianças e entre no mundo da brincadeira/fantasia.

A perspectiva teórica adotada neste estudo considera a criança como ator social; assim, permitir que sua voz se faça ouvir é condição fundamental para conhecer e compreender como se constituem e se organizam as inquietações e as significações dessa criança, a fim de percebê-la para além da visão dos adultos. Além disso, a escuta das vozes infantis é de suma importância para a criança expandir seu vocabulário, e se processa a partir das interlocuções com as crianças, seja nas atividades realizadas na sala de referência, seja nas conversações diárias. As verbalizações e as brincadeiras das crianças auxiliam o professor a entender a forma como elas organizam seu pensamento e como constituem as relações sociais e culturais, além da sua visão de mundo, no qual estão inseridas. A contação de histórias, na EI, é um recurso muito utilizado e que a maioria das crianças aprecia. Como já mencionado, os DM podem auxiliar nessa atividade, já que é possível à criança visualizar a história com movimentos, enquanto o professor a conta, assim a interação entre sujeito/objeto fica muito mais evidente, pois a criança interage de forma mais efetiva, ou seja, “entra na história”. Desse modo, a recontagem da história pelas crianças ocorre de forma mais extensa e coesa, fornecendo indícios de que, ao utilizar esse recurso visual e auditivo, a compreensão é mais eficaz. Por isso, entende-se que o recurso da contação de história pode ser uma boa opção para a escuta das vozes infantis, sendo os DM grandes aliados.

Além do engajamento necessário ao professor, compreende-se que os profissionais envolvidos com a Educação Infantil devem olhar para as situações do dia a dia, sob o ponto de vista da criança. Afinal, o centro do trabalho desses profissionais deve ser a criança; para tanto, ela deve ser atendida em todos os aspectos. Frente a isso, cabe aos professores da Educação Infantil promover situações para que as interações lúdicas aconteçam de forma dirigida e também espontânea, reconhecendo sua importância.

Um fator confirmado, no decorrer deste estudo, é a importância do ambiente físico e da forma como os materiais são disponibilizados e organizados para as crianças. De fato, uma sala de referência organizada estimula a criança a brincar. Brougère (2004)

afirma que a função do professor de EI, durante a brincadeira, é a de organizar o ambiente, além de mediar e intervir de forma a estimular a brincadeira. Portanto, essa preparação do ambiente e a disponibilização dos brinquedos e dos móveis na sala de referência, além dos materiais no pátio externo, fazem parte das funções do professor, pois, como se sabe, o contexto também educa e a criança aprende por meio dos estímulos que lhes são ofertados em seu dia a dia. Diante disso, percebe-se que os professores que atuam na EI deveriam valorizar a forma como o ambiente da escola é organizado.

Ademais, este estudo também apontou que as crianças apreciam muito as inovações tecnológicas no geral e, fazendo referência aos DM, a maioria demonstrou muito interesse e entusiasmo, mostrando que esses aparelhos podem ser utilizados como um dos recursos para estimular a aprendizagem delas. Evidentemente, compete aos professores organizar/criar estratégias em que os DM constituam parte do cenário onde o brincar se desenvolve.

Os DM também favoreceram as atividades em grupo, principalmente em relação aos jogos em que o sujeito mais capaz auxiliava o menos capaz (ZDP). Diante dessa constatação, entendeu-se que o professor pode se valer desses recursos em sua prática pedagógica, a fim de estabelecer a interação colaborativa, pois, durante a utilização desses aparelhos, na sala de referência, emergiram algumas das habilidades individuais das crianças, que foram reconhecidas pelos pares, aproximando-os. Dessa forma, compreendeu-se que é importante o professor incentivar as crianças a utilizarem os DM, auxiliando-os com suas intervenções a integrar esses DM na ação de brincar, de forma a desenvolver o potencial cognitivo da criança.

Durante a utilização dos DM, percebeu-se emergir a liderança de uma criança, assumindo esta, gradativamente, o papel de figura central (líder) da sala de referência. Assim, por ser a pessoa mais capaz do grupo, naquele momento, foi procurada pelos pares, em busca de ajuda, e como parceira para o jogo. Sabe-se que a tendência educacional da atualidade é, gradativamente, o professor deixar de ser a figura central da sala de referência e assumir o papel de mediador, incentivador durante as atividades e as brincadeiras.

Sob esse ponto de vista, a intervenção na brincadeira infantil deve ser parte da prática pedagógica do professor, sempre considerando a motivação e as ações das crianças para que, dessa forma, possa aperfeiçoar as interações e sociointerações entre elas. Para tanto, o professor tem papel importante na disponibilização dos materiais para as brincadeiras na escola, inclusive para que elas possam contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças que delas participam, considerando a fase do desenvolvimento, os desejos e suas necessidades, bem como buscando um equilíbrio

entre o papel de mediador e de incentivador do desenvolvimento da autonomia na criança.

Ao disponibilizar material para as brincadeiras na escola e permitir que as crianças possam fazer emergir sua criatividade, seus desejos, suas fantasias, enfim, seu potencial interno, o professor permite a elas que compartilhem suas ideias. Isso favorece a elaboração do conhecimento de mundo, além de facilitar a apropriação das práticas culturais presentes no mundo em que estão inseridas.

A brincadeira e os brinquedos podem ser suporte para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; entretanto, como já mencionado, os profissionais devem estar atentos ao desenvolvimento infantil e não se deterem a aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências uns aos outros. É fato que o brincar na infância auxilia na constituição da vida adulta do sujeito, ou seja, as experiências vivenciadas na infância e internalizadas adquirem determinada significação, que são ressignificadas no presente. Portanto, as lembranças das brincadeiras de infância se reapresentam, não mais como a situação em si, mas com o que ficou representado e internalizado no sujeito, referente àquela situação vivida no brincar.

Diante dessas considerações, o brincar na Educação Infantil precisa ser planejado e, para tal, é necessário considerar as complexidades em que está envolvido. Dessa forma, se brincar é uma atividade humana e, portanto social, o papel do professor como mediador e motivador dessa ação é fundamental.

Ao utilizar as brincadeiras como recurso pedagógico, o professor faz uso da motivação interna da criança e, assim, pode tornar a aprendizagem mais atraente. Sabe-se que na EI esse recurso está gradativamente ganhando espaço no planejamento pedagógico. E, indubitavelmente, o presente estudo apresentou indícios de que, ao disponibilizar os DM nas salas de referência, as crianças demonstraram maior motivação no desenvolvimento das brincadeiras. Desse modo, os DM podem trazer muitos benefícios ao desenvolvimento das crianças, por meio da ampliação dos cenários das brincadeiras e das situações por elas possibilitadas.

Referências

- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DOIDGE, N. *O cérebro que se transforma*. Trad. de Ryta Vinagre. São Paulo: Record, 2011.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. (Série pensamento e ação no magistério).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1991.

WINICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Uma possível ferramenta para o uso de tecnologias digitais nos processos interativos de ensino e de aprendizagem¹

Ana Paula Carissimi Bulla
Neires Maria Soldatelli Paviani

Introdução

Na contemporaneidade, uma das tendências é a de termos acesso, a todo instante, às novas informações disponibilizadas pelas tecnologias digitais (TDs). Segundo Cortella, “gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não pronta e vai se fazendo”. (CORTELLA, 2012, p. 13). Para esse autor, o ser humano se constitui durante sua existência; nascer pronto seria uma limitação, e o ser humano pode não ser limitado, uma vez que se reinventa, se refaz e se modifica a todo instante; ele se constitui como integrante da família, da escola e da sociedade, interagindo com sujeitos que pertencem a esses meios. Para nos constituirmos, entendemos que não basta interagirmos com os sujeitos, é preciso interagir com tudo o que pertence ao meio em que estamos inseridos.

Foi neste contexto – facilidade de acesso e rapidez de informações –, que pensamos na possibilidade de oferecermos ajuda ao professor, apoiando-o em uma mudança de paradigma, em que ele não é mais o único que transmite informações. O papel do professor, na era contemporânea, passa a ser o de mediador; ele não mais transmite as informações, ele propicia um ambiente que permite a transformação dessas informações em conhecimento. Kenski (2012b) e Silva (2012) reconhecem essa nova atitude como uma mudança de paradigma.

Kenski (2012a,b), Lévy (2011a,b) e Silva (2011) discutem sobre esse novo cenário, em que a escola também está inserida; essa quantidade significativa de dados digitais, que estão disponíveis e estão aumentando rapidamente a cada instante; esse desafio aos professores e às suas práticas docentes, na era digital; como também identificam uma mudança na relação dos professores com os sujeitos presentes numa sala de aula mediante o uso de TDs.

Nosso objetivo com este estudo é o de divulgar nossa investigação sobre a ajuda que um texto, presente no sistema de ajuda de um *software* educacional, pode oferecer, e uma possível remodelação desse texto inserido na ajuda do *software GCompris*,

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “Linguagem e educação nos processos interativos de ensino e de aprendizagem no uso de tecnologias digitais”, sob orientação da Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, defendida em dezembro de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

versão 13.11, intitulado *Manual*. Com o intuito de apoiar os professores, sugerimos uma possível ferramenta, visando auxiliá-los na interação *software/professor*, neste momento, que parece-nos ser de transição. Este estudo teve como referencial teórico processos interativos de ensino e de aprendizagem, de Vigotsky (2007); subjetividade da linguagem, de Benveniste (2006); interação homem/computador, de Silveira (2002) e Preece, Rogers e Sharp (2005), entre outros. Algumas pesquisas, como as de Kenski (2012a,b), Lévy (2011a,b), Silva (2011), Pelissari (2009), Leite (2012), apresentam uma preocupação em relação ao uso de tecnologias digitais na educação, substituindo as tecnologias convencionais sem se preocupar em intermediar o processo de aprendizagem e uma inovação tecnológica de fácil acesso, presente no cotidiano dos sujeitos. Também usamos pesquisas de Azevedo (2000), Azevedo e Rowel (2010), Benveniste (2006), Bronckart (2008), Paviani (2012), entre outras, que nos levaram a perceber uma perspectiva da pedagogia e da educação, no que diz respeito à importância da interação no processo de aprendizagem.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores de uma escola da rede pública do Município de Flores da Cunha. Analisamos os dados a partir de critérios de interação homem computador, como as metas de usabilidade e as decorrentes da experiência do usuário, considerando princípios do *designer* e de usabilidade. Bem como a análise do texto se deu partindo de critérios de linguagem como subjetividade, enunciação e discurso. Na linguagem, destacamos o próprio ato; possíveis escolhas, e instrumentos na efetivação da linguagem. A ordem que apresenta os critérios não representa uma ordem de valor hierárquico; para esta pesquisa, todos os critérios têm o mesmo valor. Utilizamos um método dialético por acreditarmos que o homem pode ser um transformador e um criador de seus contextos, na sua relação com o objeto de conhecimento.

Escola contemporânea e tecnologias digitais

Atualmente, nota-se que a escola tende a desenvolver uma atitude científica e um aprendizado autônomo pelos sujeitos, uma vez que temos informações disponíveis em todo lugar e a qualquer instante. Consideramos que o saber pronto e apresentado em compartimentos estanques, já não condiz com as necessidades dos sujeitos da escola contemporânea, como também, com essa tendência não desenvolvida, ocorre uma separação entre a escola e a vida. Acreditamos que uma escola contemporânea precisa educar incorporando novas técnicas, com o desenvolvimento de uma leitura crítica da informação gerada pela mídia.

Segundo Lévy (2011a), em seis décadas, pela rapidez na evolução de computadores, nos demos conta de que a informática está sempre aberta a novas

descobertas e, por isso, o aspecto mais recente dela pode apontar tanto a evolução cultural quanto as atividades cognitivas dos sujeitos. A internet possibilita um acesso imediato às informações, e elas não são apenas transmitidas pelo professor, mas também são disponibilizadas em qualquer hora e lugar, seja em frente à televisão ou acessando a internet, recebendo *e-mails* ou pela participação nas redes sociais, entre outros.

Kenski (2012b, p. 29) acrescenta que essas “novas possibilidades tecnológicas não alteram apenas nossa vida cotidiana, elas alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e de representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação escolar”. De acordo com a autora, se a educação – seja ela formal, seja informal – é o processo pelo qual o ser humano se desenvolve como pessoa e indivíduo na sociedade, desenvolvendo competências e adquirindo habilidades, o qual está transcendendo a reprodução de valores e de cultura para se adaptar às mudanças sociais e culturais, então temos possibilidades de que as tecnologias estejam tão agregadas à educação que ambas se tornem indissociáveis.

Os estudos de Lévy (2011a,b) e Kenski (2012a,b) indicam tecnologias incorporadas na vida do ser humano, desempenhando um papel social, cultural, político, financeiro, entre outros, que parece-nos ser fundamental seu manejo na vida do homem, demonstrando a importância do uso dessas tecnologias também nas escolas. O acesso à internet está cada vez mais viável e popularizado, “as redes de comunicação trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender”. (KENSKI, 2012a, p. 47).

Provavelmente, mudanças contemporâneas estejam chegando ao campo do ensino, desterritorializando a sala de aula, colocando aprendentes em conexão, mesmo que instalados fisicamente em espaços diferentes, para aprenderem juntos, discutindo de igual para igual (independentemente da faixa etária e formação); transformando o momento educacional, que antes ocorria apenas na sala de aula, em um espaço virtual, em redes digitais, em um mundo com infinitudes de portas se abrindo, em que o saber não se encontra acabado em compartimentos estanques, e a apropriação desse conhecimento não se dê pela memorização ou pela repetição, mas pela interação, pelo aprender por si mesmo.

Kenski (2012a) percebe essas mudanças como uma nova proposta para o ensino, um novo aprender a aprender. De acordo com a autora, é a partir dessa perspectiva que o professor, na sala de aula, passa a ser realmente um mediador, enquanto o aluno passa a ser um sujeito com voz ativa. O professor como mediador, segundo a visão da autora, procura partir do conhecimento de que o aluno tem outras experiências, fora da escola, e

tenta criar uma ligação com o que está apresentado na sala de aula, dando ao aluno a oportunidade de aprender a aprender.

Ferramenta para o uso de tecnologias digitais

Consideramos ser importante oferecer aos professores, neste contexto da era digital e de um novo aprender a aprender, uma ferramenta desse meio, que possa auxiliá-los quando necessário, pois entendemos que compreender um *texto de ajuda* facilita no interagir com um *software*. Pelissari (2009), em sua pesquisa, percebe um sistema de ajuda de um *software*, como um canal de comunicação entre o usuário e o *designer*, em que este o utiliza para explicar as ferramentas e suas aplicações no *software*. Para a autora, seu trabalho de investigação pode ser um canal para os *designers* de *software* educacional melhorar a interação do usuário com o *software* e torná-la mais produtiva. Também notamos, em nossa pesquisa de campo, que entender um *software*, através de um sistema de ajuda, poderia permitir melhor uso das possíveis ferramentas oferecidas. Projetando isso para a realidade do professor, pensamos que, com esse auxílio, estaríamos também apoiando o professor no uso das TDs na sala de aula.

Nas pesquisas de Silveira (2002), Santos Júnior (2009), Pelissari (2009), entre outras, e no nosso estudo, temos evidências de usuários que não costumam usar um sistema de ajuda por achá-lo difícil de compreender, mas esses pesquisadores destacam como pode ser importante ter um sistema de ajuda eficiente nos *softwares*. Alguns dados dessas pesquisas apontam que os professores não têm formação para uso de TDs na sala de aula e também apresentam dificuldades no uso de *softwares*, a partir do seu *texto de ajuda*. Esses indícios nos levaram a perceber uma relevância nos processos de ensino e de aprendizagem para usar TDs na sala de aula.

Para Azevedo e Rowel (2010), conhecimento é uma rede de relações entre informações com as quais o sujeito interagiu e solução de situações-problema. De acordo com essas autoras, pensamos em remodelar o sistema de ajuda, possibilitando uma mediação entre professor e *software*, apresentando informações que pudessem auxiliar na interação do professor com o *software GCompris* versão 13.11.

Tomamos, como função do discurso, a de transmitir informações, o que para Lévy (2011) é a primeira função. A transmissão de informações depende se o discurso enunciado pelo locutor² é compreendido pelo alocutário,³ se ele tem sentido, se ele está no contexto, se as informações interpretam as ligações feitas com discursos anteriores e influenciam o significado desses no futuro. Porque, a cada momento, um discurso pode

² De acordo com Benveniste (2006), a origem de um discurso está em um locutor.

³ Ainda segundo o autor (2006), o destino de um discurso está em um alocutário.

estar se referindo a uma situação dentro de contextos diferentes, o que acarretaria significados diferentes. Além do sentido e do contexto, um discurso também pode ser lembrado, em curto prazo ou em longo prazo. Essa lembrança vai depender das associações que serão feitas durante a leitura. “A estratégia de codificação, isto é, a maneira pela qual a pessoa irá construir uma representação do fato que deseja lembrar, parece ter um papel fundamental em sua capacidade posterior de lembrar-se desse fato.” (LÉVY, 2011a, p. 79).

Pensamos que para ensinar, é preciso compreender como acontece a aprendizagem. Vygotsky (2007a) acredita que o aprendizado, quando organizado de maneira adequada, pode resultar em desenvolvimento mental – consequência da aprendizagem –, como também a interação indivíduo/meio estimula os processos de desenvolvimento. Sendo assim, entendemos que o *texto de ajuda*, quando bem-organizado, quando interativo com o leitor, quando produzido com um discurso dentro do contexto do usuário, quando elaborado com imagens para que ocorram as conexões com a interface, ele, possivelmente, estará cumprindo sua função enunciativa, que além de ajudar, estará não somente transmitindo informações, mas também promovendo um ambiente propício à aprendizagem, o que poderia resultar em conhecimento.

Texto de ajuda inserido no sistema de ajuda

Ao percebermos esse novo cenário e essa nova proposta de ensino presente na escola contemporânea, escolhemos um percurso metodológico para este estudo. Ghedin e Franco (2011, p. 107) propõem uma reflexão sobre os dados construídos na pesquisa, em que “a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos”, permitindo uma nova leitura, nova compreensão e nova interpretação empírica da inicial. Ao refletirmos sobre os dados encontrados na pesquisa bibliográfica, sentimos necessidade de observar professores navegando no *software Gcompris*, pela primeira vez, usando o *Manual* como uma proposta de conhecerem esse *software*, a partir da leitura do *texto de ajuda*, presente no sistema de ajuda. Para Lakatos e Marconi, a observação

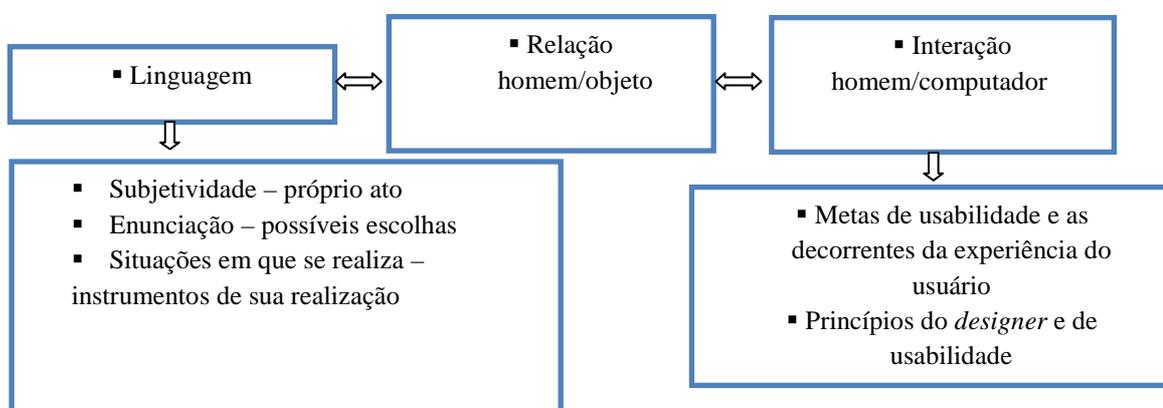
ajuda o pesquisador na identificação e obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (2009, p. 275).

Nessa mesma perspectiva, nosso estudo está voltado para o *texto* do sistema de ajuda, do *software Gcompris*, intitulado Manual, e propomos uma reflexão, a partir dele, sobre possibilidades de interação professor/TDs, tentando compreender uma relação que essa interação possa propiciar. Sendo assim, o modelo dialético, de acordo com Ghedin e Franco (2011), foi o modelo teórico que escolhemos para interpretar uma relação entre sujeito e objeto. Da mesma forma que os autores, nossa proposta foi a de buscar uma compreensão do ser humano como um transformador e um criador de seus próprios contextos.

Como a pesquisa abordou uma questão de configuração linguístico-discursiva do *texto de ajuda*, presente no sistema de ajuda do *software Gcompris*, ela apresenta características qualitativas e quantitativas. Mas, os dados pesquisados e selecionados foram analisados com um caráter mais qualitativo do que quantitativo, uma vez que analisamos, descrevemos, comparamos e interpretamos muito mais que construímos dados estatísticos. Não querendo com isso dar maior importância à análise qualitativa, mas buscando refletir sobre transformações que o homem promove na educação e no contexto social em que está inserido, o que nos pareceu fundamental, para a construção do conhecimento, foi buscado na pesquisa.

Identificamos na análise do texto, *corpus* da investigação, um possível comprometimento da interação usuário/*software* e do processo de aprendizagem, com origem na configuração linguístico-discursiva. Essa análise se baseou em duas abordagens fundamentadas na pesquisa: linguagem e interação homem/computador. Ambas voltadas à relação entre objeto e sujeito, de modo que percebemos o homem visto como um transformador e um criador de seus cenários. Os critérios de análise usados estão representados na figura a seguir.

Figura 1 – Critérios de análise



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Propusemos a quatro professores uma atividade que consistia em navegar no *software* usando o sistema de ajuda do *Gcompris* versão 13.11. Professores que nunca usaram esse *software*, através da atividade desta pesquisa, conheceram-no a partir da leitura do *texto* presente no sistema de ajuda. Com essa atividade e com um anseio de discorrer nosso problema de pesquisa, partimos da dificuldade de usar um sistema de ajuda de um *software*, para lançarmos uma hipótese de que uma das possíveis causas da dificuldade e /ou, do não uso do sistema de ajuda de um *software*, poderia estar numa configuração linguístico-discursiva do *texto*, presente no sistema de ajuda, cujo discurso do *designer* de *software* não cumprisse seu propósito enunciativo. Essa etapa serviu para elaborarmos e validarmos nosso instrumento de pesquisa, bem como para observarmos professores interagindo com *GCompris*, e contribuirmos com subsídios metodológicos que auxiliem professores nos processos interativos de ensino e de aprendizagem, no uso das TDs, por meio de análise da configuração linguístico-discursiva do *texto de ajuda*, presente no sistema de ajuda do *software Gcompris*.

De acordo com Preece, Rogers e Sharp (2005) – que orientam o *designer* a construir um sistema interativo com os princípios de usabilidade desenvolvidos por Nielsen e seus colegas –, quando um *software* apresenta um sistema de ajuda simples, com informações explícitas, e um texto com ações fáceis de serem seguidas, este estará a caminho de ser considerado um sistema interativo. Assim, percebemos a importância de observarmos professores interagindo com o *texto de ajuda*.

Considerações finais

Para Oliveira e Silveira (2007), no sistema de ajuda estão apresentados os procedimentos para executar tarefas do *software*, bem como são descritos os elementos presentes na interface. Ainda de acordo com essas autoras, o *texto de ajuda* pode dar apoio aos seus usuários. Elas chamam a atenção para a complexidade que é construir um sistema de ajuda num *software* educacional, devido à diversidade de usuários que o utilizam e às questões envolvidas no uso do *software*, bem como é difícil apropriar-se da ajuda, por meio do sistema de apoio, de modo que o usuário consiga interagir com o *software*.

Nossa proposta de remodelação diz respeito primeiramente aos quadros flutuantes, isto é, toda vez que o usuário passa o cursor que representa o *mouse* sobre um ícone e se detém alguns segundos sobre uma imagem, aparece um quadro com informações relevantes sobre essa imagem (ícone); e, em segundo lugar, ao *texto de ajuda*, como um hipertexto, isto é, com *links* que possibilitem ao usuário uma escolha de informações necessárias para interagir com o *software*. Tanto nos quadros flutuantes

quanto no hipertexto, escolhemos “expressões de comunicabilidade”, presentes nas pesquisas de Silveira (2002), Santos Júnior (2009), Pelissari (2009) e Leite (2012).

Considerando desde a pesquisa bibliográfica até os dados construídos nas entrevistas, acreditamos que uma proposta de remodelação na configuração linguístico-discursiva – oferecendo uma estruturação voltada aos fatores enunciativos e às formas linguísticas de apresentar essas informações, tanto no texto inserido no sistema de ajuda quanto no texto presente nos quadros flutuantes –; de organização na apresentação dos conteúdos de ajuda e de possibilidades para promover uma função sociointerativa do texto, estaremos contribuindo com a construção de um novo sistema de ajuda para o *software Gcompris*. Isso não significa que será um sistema eficiente, seria muita presunção de nossa parte, mas a partir de nossos estudos e das propostas apresentadas, essa mudança visa potencializar o propósito enunciativo do *texto de ajuda*.

Ao relacionar linguagem, educação e processos de ensino e de aprendizagem com o uso de TDs, notamos ser importante associá-los à interação homem/computador. Com isso, demo-nos conta da relevância em reunir subjetividade da linguagem, enunciação e discurso com metas e princípios de usabilidade, tendo em vista a compreensão de questões relacionadas à relação do homem com objetos de conhecimento e, ainda, a como o homem pode transformar e criar seu próprio contexto.

Apoiados nos estudos de Kenski (2012a, b), Lévy (2011a, b) e Silva (2011), situamo-nos na escola contemporânea e no desafio de ser um professor na era digital. Nesse contexto, parece-nos importante oferecer aos professores um apoio, isso quer dizer, uma ferramenta do meio digital que possa auxiliá-los quando necessário. Entendemos que a compreensão de um *texto de ajuda* pode facilitar a interação usuário/*software*; o uso de um *software* e um melhor emprego das possíveis opções oferecidas e, assim, estaríamos oferecendo nosso apoio aos professores no uso das TDs na sala de aula.

Portanto, reparamos na importância de compreender um *texto*, pois um desentendimento desse texto provavelmente comprometeria a navegação em um *software*, já que esse navegar, para nós, significa interagir, e possivelmente comprometeria uma interação usuário/*software*. Isso nos leva a acreditar que construir conhecimento sobre o aplicativo, através do *texto de ajuda*, contribuirá para uma interação usuário/*software*.

Referências

- AZEVEDO, Tânia Maris de. *Argumentação, conceito e texto didático: uma relação possível*. Caxias do Sul: Educs, 2000.
- AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWEL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 211-230.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Trad. de Eduardo Guimarães et al. Rev. técnica da trad. Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BRONCKART, Jean Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- CORTELLA, Mario Sergio. *Não nascemos prontos!:* provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2009.
- LEITE, Leticia Lopes. *Colaboração entre pares para melhor compreensão da mensagem do designer via sistema de ajuda*. 2012. 117 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Informática, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[HTTP://tede.pucrs.br/tde_arquivos/4/DE-2012-09-24T1713339Z-4078/Publico/441922.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/4/DE-2012-09-24T1713339Z-4078/Publico/441922.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2013.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011a.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011b.
- OLIVEIRA, Michelle Rodrigues; SILVEIRA, Milene Selbach. Algumas considerações sobre a construção do conteúdo de sistemas de ajuda online para software educacional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 18., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2007. p. 27-30.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Estudos da linguagem na educação*. Caxias do Sul: Educs, 2012.
- PELLISSARI, Estelamaris. *Estruturação e apresentação de sistemas de ajuda on-line para software educacional*. 2009. 137 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Informática, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[HTTP://tede.pucrs.br/tde_arquivos/4/DE-2010-04-14T171855Z-2446/Publico/422501.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/4/DE-2010-04-14T171855Z-2446/Publico/422501.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2013.
- PREECE, Jennifer; ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen. *Design de interação: além da interação homem-computador*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANTOS JÚNIOR, Mauro Francisco dos. *Exploração da comunicação usuário-sistema em sistemas de ajuda on-line*. 2009. 169 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Informática, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[HTTP://tede.pucrs.br/tde_arquivos/4/DE-2011-06-02T0718432-3276/Publico/431695.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/4/DE-2011-06-02T0718432-3276/Publico/431695.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2013.

SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, Wendel (Org.) et al. *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SILVEIRA, Milene Selbach. *Metacomunicação designer-usuário na interação humano-computador: design e construção do sistema de ajuda*. 2002. 134 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Informática, Rio de Janeiro, 2002.

VYGOTKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole et al. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afêche. 7. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007a.

VYGOTKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigar Moraes. Versão para eBook. eBook Brasil.com. Fonte digital: www.jaht.org, 2007b. 75p.

Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: a hibridez do processo identitário dessa congregação religiosa em Bento Gonçalves – RS (1956-1964)¹

Julia Tomedi Poletto
Lúcio Kreutz

Para iniciar este escrito, nada melhor do que apresentar o motivo pela escolha do título. Afinal, selecionar as palavras que, de maneira clara, devem (ou deveriam) atrair o leitor e “resumir” o que o texto pretende expressar não é uma tarefa fácil.

Muitas poderiam ter sido as formas de começar esse texto e, especialmente, de elaborar um título para ele. No entanto, para este registro, a escolha foi priorizar os conceitos que estão estritamente vinculados com a congregação religiosa em questão.

Pelo contexto, pelas necessidades e pelos achados da pesquisa, pensar sobre o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus remete a olhar em torno do processo identitário dessa congregação, assim como aponta para uma constante hibridez na constituição desse grupo. Dessa forma, esse texto tem como intuito apresentar uma investigação em torno da construção do processo identitário da congregação religiosa, no Município de Bento Gonçalves – RS, abrangendo, como recorte temporal, os anos de 1956, data da criação do Colégio Sagrado Coração de Jesus em território bentogonçalvense, até 1964, em virtude do golpe militar e das consequências desse episódio para a congregação religiosa em questão, especialmente pelo encerramento das atividades no Hospital Maria Tereza Goulart, o qual estava sob a direção desta congregação.

Com base na História Cultural, esta investigação utiliza como fundamentação teórica Hall (1997) e Hannerz (1997), autores que contribuem significativamente para a conceituação desta pesquisa, uma vez que trabalham com os conceitos de processo identitário e de hibridez, pertinentes para essa análise. Especialmente por tratar de diferentes áreas de atuação no município, o olhar da hibridez, no que condiz à mistura de culturas, assim como a interpretação do processo identitário, como algo flexível, dinâmico e passível de mudanças, torna-se primordial para estudar essa congregação religiosa.

Como metodologia, foram utilizados documentos escritos (livros de Atas, livro de tomo da paróquia, legislações específicas, livros sobre a instituição em questão), assim

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956 – 1972): processo identitário e cultura escolar compoendo uma história”, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio Kreutz, defendida em 1º de setembro de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul – RS.

como a história oral, por meio da entrevista de duas pessoas que estavam envolvidas com a congregação nos anos pesquisados. Cabe salientar que as entrevistadas autorizaram previamente o uso de seu nome original para a pesquisa. Dessa forma, as falas literais das depoentes serão apresentadas em itálico e terão como referência o nome verdadeiro delas.

Ambas as entrevistadas, atualmente, são Irmãs da congregação, sendo que a participação de cada uma, no processo identitário da congregação, ocorreu de modo diferente, inclusive pela diferença de idade que tinham. Irmã Maria Josefina Suzin foi professora de Geografia no colégio e secretária no hospital, no tempo em que a congregação religiosa o dirigiu. Já a Irmã Marinês Tusset era aluna do colégio na época, evidenciando interessantes recordações durante seu relato, as quais contribuíram, de maneira especial, para as primeiras suspeitas em torno de uma possível participação das freiras, em outros espaços do município, para além do campo educativo.

Esse escrito está dividido basicamente em duas partes: a primeira refere-se à breve contextualização da congregação, à chegada desta em Bento Gonçalves e à expectativa com a vinda das Irmãs para o município, bem como seu processo de constituição nesse espaço. Já a segunda parte vincula-se às mudanças ocorridas no processo identitário da congregação durante os anos analisados, ou seja, a hibridez do Instituto.

É importante destacar que os apontamentos trazidos neste escrito são os primeiros achados de uma pesquisa de cunho acadêmico, em torno dessa congregação, no Município de Bento Gonçalves, representando, assim, um desafio para os possíveis leitores, para que novas investigações sejam produzidas acerca da temática desenvolvida.

Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: o processo identitário da congregação em Bento Gonçalves

O Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus (IASCJ) é de origem italiana. Criado por Madre Clélia Merloni e um grupo de religiosas, em 1894, o Instituto ampliou suas fronteiras e estabeleceu algumas iniciativas em solo brasileiro. A partir de 1900, as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, como são denominadas as religiosas dessa congregação, criaram sua primeira escola no Brasil, localizada no Bairro Santa Felicidade, em Curitiba.

Embora tivessem outras funções em diferentes países, como o trabalho em hospitais e o assistencialismo, em território brasileiro a área de atuação das irmãs do IASCJ foi o espaço escolar. A princípio, essa era a prioridade do Instituto ao expandir suas escolas no Brasil; no entanto, como será pontuado a seguir, algumas mudanças

ocorrem no processo identitário dessa congregação religiosa, as quais merecem ser analisadas com criticidade e rigor.

As religiosas do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus chegaram em Bento Gonçalves, no dia 24 de janeiro de 1956. Por convite do pároco da Igreja Cristo Rei, assim como pela solicitação da comunidade do Bairro Cidade Alta, essa congregação religiosa veio para o município com o intuito de criar um colégio, o qual contemplaria uma parcela da população residente na parte alta da cidade.

Os moradores da Cidade Alta, predominantemente descendentes de italianos, tinham interesses explícitos pela fundação de um colégio dirigido por religiosas oriundas de uma congregação italiana. Afinal, manter os costumes e as crenças de uma cultura garantia, para esses moradores, a manutenção do sentimento de italianidade (LUCHESE, 2007), tão singular para os descendentes.

Com essas primeiras informações, já é possível entender a maneira como o processo identitário dessa congregação surgiu e se constituiu. Como afirma Hall,

a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que “é preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2004, p. 39).

Dessa forma, investigar o processo identitário de uma congregação religiosa, que se instala e inicia uma trajetória em determinada cidade ou região, demanda um olhar atento para o contexto em que se insere, para a comunidade que a cerca. Afinal, é este entorno que faz com que a identidade do grupo se transforme e seja, como afirmado por Hall (2004), “preenchida” pelas necessidades, pelos desejos e pelas intenções dos outros, que fazem parte desse “exterior”.

Pensando na congregação das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e a chegada desse grupo em Bento Gonçalves, torna-se impossível desvincular a paróquia Cristo Rei e a comunidade da Cidade Alta do seu processo identitário. A solicitação da presença das Irmãs Apóstolas, na região da Cidade Alta, esteve intimamente relacionada com o interesse da nova paróquia, que recentemente havia sido inaugurada e ansiava por uma escola católica próxima, e com a necessidade de um grupo de moradores, que procuravam estratégias para manter vivas algumas características de sua pátria, como tentativa de aproximar seus costumes com aqueles vividos em sua terra natal. Essa proximidade com seu lugar de origem não significava um “retorno ao passado”, mas garantia uma manutenção de aspectos que, para o grupo étnico em questão, eram fundamentais. Como afirma Hall:

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. (2004, p. 88).

Sendo assim, a presença de religiosas era uma alternativa para manter a fé e uma possibilidade para educar os filhos desses descendentes, que desejavam cultivar aspectos de sua pátria-mãe em território brasileiro. Por esse motivo, o envolvimento da comunidade com a congregação das irmãs ocorreu desde o começo.

A chegada das Irmãs Apóstolas, na região da Cidade Alta, se tornou um fator de prestígio para a comunidade e a paróquia, visto que foi a primeira escola católica da Cidade Alta e, por consequência, o grupo de religiosas que, em consonância com a Paróquia Cristo Rei, tinha o propósito de educar e evangelizar os filhos dos moradores da região. Tendo em vista que, em 1956, o município era “dividido” entre Cidade Baixa e Cidade Alta, a presença das religiosas na região garantia o desenvolvimento de um espaço que recentemente havia se configurado na cidade e almejava crescer ainda mais.

O sentimento de pertença de grupo e a expectativa pelo desenvolvimento da região caminhavam juntos nesse período e caracterizavam o contexto em que as Irmãs Apóstolas foram recebidas. Dessa forma, ter a presença de uma congregação religiosa e criar um colégio mantido por esse grupo era sinônimo de progresso para a Cidade Alta.

Tendo em vista esses aspectos, entende-se que a relação entre a Paróquia e a comunidade, com a congregação das Irmãs Apóstolas, fez parte do processo identitário desse grupo de religiosas. Não apenas por aquilo que as irmãs já traziam como sua identidade – como os valores cristãos e a prática da fé –, mas também por aquilo que foram integrando em sua identificação: as expectativas de uma comunidade, as características de um grupo predominantemente italiano, e a educação como promotora da formação humana.

A partir da análise dos relatos, é possível perceber uma opinião unânime referente à relação entre paróquia e escola, o que sinaliza que o processo identitário da congregação foi marcado por movimentos e rupturas oriundas das necessidades dos moradores e da própria paróquia. Entende-se que o processo identitário não se construiu de forma “natural”, ao contrário: se estabeleceu por meio dessas “negociações” entre aquilo que a comunidade esperava, o que a paróquia necessitava e a intenção que a congregação tinha ao chegar no município. Afinal, como afirma Luchese,

todas as fontes históricas que nos chegam do passado são plenas de relações de poder, de jogos de sentido e significação construídas e preservadas no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em uma totalidade. (LUCHESE, 2007, p. 33).

Dessa forma, compreende-se que o processo identitário da congregação também se constituiu em meio às relações de poder. As Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus não foram apenas solicitadas para trazer sua identificação para um povo. Além de desenvolverem sua proposta em solo bentogonçalvese, construíram seu processo identitário, a partir das necessidades do contexto, da comunidade, reforçando assim a presença de fluxos, limites e hibridez no processo de identificação desta congregação.

A direção do hospital Maria Tereza Goulart: a (des)continuidade e a hibridez da congregação em Bento Gonçalves

Desde o começo da investigação, existiam alguns rumores acerca de um suposto trabalho das Irmãs Apóstolas em um hospital de Bento Gonçalves. Contudo, nos primeiros contatos feitos e nas primeiras entrevistas realizadas, pouco (ou nada) se comentava sobre a presença da congregação em um hospital da cidade.

Após algumas investigações, as perguntas iniciais foram respondidas. De fato, as Irmãs Apóstolas assumiram a direção interna do hospital por um determinado período. Pelos caminhos que foram sendo percorridos, foi possível compreender a importância de ouvir com mais intensidade os silêncios, visto que geralmente são eles que carregam consigo vozes imprescindíveis para o estudo. Conforme Hall (2005, p. 7): “Eram os silêncios que nos diziam alguma coisa; era o que não estava lá. O que precisava da nossa atenção era o que estava invisível, o que não se podia enquadrar, o que aparentemente era impossível de ser dito.”

A partir dessa “busca aos silenciamentos”, de algumas memórias e de alguns registros escritos, foi possível perceber um novo percurso dessa congregação (pouco conhecido na história deste grupo religioso): a direção do hospital Maria Tereza Goulart conduzida pelas Irmãs Apóstolas. Esse foi, certamente, um importante aspecto do processo identitário da congregação, o qual fez com que esse grupo se tornasse mais híbrido e aprendesse a lidar com (des)continuidades.

Segundo o livro *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus – 100 anos a Serviço do amor*, volume III:

No dia 1º de agosto de 1963, foi aberto um moderníssimo Hospital na cidade gaúcha de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, pertencente à “SOCIEDADE BENEFICENTE MARIA TEREZA GOULART”. Para lá, foi designado um grupo de Irmãs que assumiu a direção e os trabalhos de enfermagem. As Apóstolas já atuavam na cidade, marcando presença no setor da educação cristã, trabalhando num colégio próprio. (WERNET et al., 2002, p. 243).

De acordo com o livro de tomo da Paróquia Cristo Rei (1963, p. 59 v), as Irmãs Apóstolas chegaram no dia 21 de agosto de 1963, tendo como finalidade acompanhar a conclusão das obras do hospital e dirigir este novo espaço destinado à saúde. É importante destacar que, embora as Irmãs Apóstolas tenham administrado por um determinado período o hospital, este estabelecimento foi construído com dinheiro público federal,² não sendo uma obra própria da congregação em questão.

Aliás, este aspecto da construção do hospital merece ser salientado, uma vez que a qualidade dos aparelhos e o alto investimento feito neste espaço foram percebidos tanto nos registros escritos como nos depoimentos. Segundo Irmã Josefina Suzin, que na época trabalhou como secretária no hospital,

o Hospital foi construído com dinheiro público. Era Presidente da República o Sr. João Goulart e foi feita uma homenagem à sua esposa dando ao Hospital o nome de Hospital Beneficente Maria Thereza Goulart e quem era o responsável era um Senhor com o sobrenome Pit ou Pitt. Era ele que acompanhava tudo e quem, através do Pároco da Igreja de Cristo Rei, o Padre Rui solicitou as Irmãs para o Hospital, as mesmas que já atuavam no Colégio Sagrado. As Irmãs não sabiam de onde e como vinha o dinheiro, mas o Hospital foi montado com os melhores equipamentos e em todos os setores. A aparelhagem era excelente. As salas de cirurgia eram muito bem equipadas. Os apartamentos eram de primeiro mundo. O sistema de comunicação para a época era excelente e por meio de sinais luminosos. Cada sala ou setor tinha uma combinação de luzes (quatro cores) para que ao ser chamada a pessoa não ouvisse o barulho do telefone [...] (Ir. Maria Josefina Suzin, 2014).

Esta descrição dos espaços sinaliza o moderno investimento realizado no hospital e sugere o potencial desse novo local para Bento Gonçalves. Mais do que isso, esse detalhamento apresentado pela Ir. Maria Josefina sugere que essa construção tenha sido algo de última geração para a época e para a própria congregação, que assumira a direção dessa instituição de saúde. É importante ressaltar esse aspecto por compreender o grande investimento efetuado neste local, o que indica uma significativa quantia de dinheiro público destinado para esse novo empreendimento.

Outro aspecto interessante de ser analisado são os motivos que levaram o hospital a escolher uma congregação religiosa para assumir a direção interna, visto que o dinheiro investido no local foi público e, por essa razão, poderia oferecer uma administração pública. Segundo registros do Livro de Tombo da Paróquia Cristo Rei:

² Por ser o então presidente da República João Goulart e, considerando que as verbas para a obra eram federais, entendo que o nome dado ao hospital (nome da primeira dama) era uma forma de agradecimento e homenagem ao próprio presidente da República. Tal fato também evidencia a posição dos partidos políticos que geriam Bento Gonçalves no período, sem dúvida alinhados com a presidência da República: Milton Rosa, prefeito de Bento Gonçalves em 1964, era do PTB, assim como o presidente João Goulart.

Irmãs para o Hospital Tereza Goulart. A Rev. Madre Geral Speranzina Morelli, tendo a 20 de março de 1963 visitado o novo Hospital D. Tereza Goulart e inteirada da necessidade de ser o mesmo entregue a uma congregação religiosa para a direção interna, tomou a si o encargo de confiar às Rev. Irmãs Missionárias Zeladoras do Coração de Jesus a direção do mesmo. Disse a Rev. Madre que para a segunda metade deste ano colocará à disposição do novo Hospital uma Irmã Diretora, uma Irmã Enfermeira de alto padrão e uma Irmã Ecônoma. (LIVRO DE TOMBO, 1963, p. 56 v).

Não foram identificados registros anteriores que explicitassem a necessidade da presença de uma congregação religiosa para a direção interna do hospital. Todavia, pela análise dos documentos, supõe-se que a administração efetivada por uma congregação religiosa garantiria dois aspectos fundamentais: a religiosidade no espaço hospitalar e a manutenção deste local. Ter na direção uma congregação religiosa possibilitaria a introdução de “marcas distintivas” no espaço hospitalar, vinculadas à religião católica – predominantemente vivenciada pela comunidade em questão. Além disso, pela representação construída em torno das congregações religiosas femininas, que eram vistas como grupos que procuravam manter o cuidado, a higiene e a organização dos espaços, a escolha de religiosas para a administração do hospital era também uma forma de garantir a boa manutenção, especialmente por se tratar de um hospital recém-construído e com aparelhagem moderna.

Estas são algumas características que aparentemente justificam a escolha do hospital por uma administração religiosa. São marcas silenciadas, mas imbuídas de intencionalidades, que acabam compondo o processo identitário da congregação.

Por esse motivo, a congregação sofreu interferências no seu processo identitário ao assumir esse novo espaço, o que reforça as palavras de Hall, ao dizer: “Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.” (HALL, 1997, p. 8). As identidades não se formam exclusivamente pelo interior, mas pelos discursos e pelas representações exteriores, ou seja, por aquilo que criam sobre essa determinada identidade. Dessa forma, o processo de identificação permite “[...] que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles)”. (HALL, 1997, p. 8).

A identidade não se constrói apenas pelas experiências vividas. Ela também se constitui pelos múltiplos olhares que a cercam e, conseqüentemente, a transformam. Essa compreensão de processo identitário vincula-se ao que Hannerz (1997) fala sobre hibridez. Para o autor, a hibridez significa a mistura das culturas, promovendo assim a transformação dos processos identitários. Vale ressaltar que, como afirma Hannerz (1997), essa mescla de culturas não ocorre de maneira igualitária e durante um mesmo período para todos os grupos. O híbrido (e as outras formas de definir se misturam, como bem escreve Hannerz) ocorre em tempos e espaços distintos:

O que precisa ser dito é que, em determinado período, algumas culturas são mais crioulas do que outras, na medida em que as correntes culturais se encontram em condições específicas e com resultados mais ou menos dramáticos, se distinguem historicamente das outras, mesmo que elas próprias tenham resultado de outras confluências. (HANNERZ, 1997, p. 28).

Ao analisar a presença das Irmãs Apóstolas em Bento Gonçalves e atentar para o período em que administraram o Hospital Maria Tereza Goulart, compreende-se uma semelhança no processo identitário dessa congregação, com o conceito de hibridez elaborada por Hannerz (1997). Afinal, a participação das irmãs no espaço hospitalar ocorreu pela necessidade e solicitação de um povo, pelo apelo da Igreja (exterior) e também pelos conhecimentos prévios e pelas experiências anteriores que essa congregação possuía na área da saúde (interior).

Nesse sentido, a “mistura” daquilo que se sabia com aquilo que se queria foi vivenciada pelo grupo de religiosas que, na tentativa de dar conta de um novo espaço, ampliou suas fronteiras e fez com que seu processo identitário tomasse novos rumos neste município, uma vez que haviam chegado para dedicar-se à escola. Mesmo não sendo um movimento que se tornou permanente, a vivência desse grupo no espaço hospitalar produziu marcas interessantes no processo identitário da congregação.

Além disso, a partir da memória das irmãs que trabalharam no hospital, a permanência de aspectos importantes do processo identitário da congregação também foram identificados no âmbito hospitalar, como a religiosidade. Algumas marcas introduzidas no espaço do hospital sinalizam justamente a construção dessa identificação da congregação, no novo local de atuação.

A presença da capela e as celebrações eucarísticas realizadas pelo Pe. Rui são sinais dessa manutenção de uma identidade. As manifestações da religiosidade, no espaço do hospital, podem ser identificadas tanto no registro presente no livro do Instituto como na história oral das irmãs entrevistadas.

Na frente do hospital, havia um jardim muito bem cuidado. Tudo foi previsto e realizado com requinte. Na entrada, havia também uma Capela decorada com bom gosto e harmonia. Um lugar especial para momentos de silêncio e encontro pessoal com o Senhor da Vida. (WERNET et al., 2002, p. 243).

A presença da religiosidade não se restringe exclusivamente à lembrança do local da capela. De acordo com a Ir. Maria Josefina Suzin (2014): *“Preparamos o Hospital para a inauguração. Tudo no lugar, tudo limpo, enfeitado para a celebração Eucarística presidida pelo Pe. Rui.”*

Essas “marcas” da religiosidade são destacadas como parte do processo identitário das irmãs, por verificar que a religião não se apresentava apenas no espaço da paróquia. Ao contrário: por ser uma congregação religiosa, a religiosidade foi elemento central do processo identitário das irmãs, independentemente de seu local de atuação.

Contudo, ressalta-se que apenas a religiosidade não define por completo o processo identitário desse grupo. Em outras palavras, a religião faz parte da identificação das irmãs, porém não é fator único desse processo, uma vez que isso não significa que a identidade esteja completa. (HALL, 1997). Afinal, uma identidade nunca é completa, porque seus significados “[...] são definidos parcialmente pela maneira como se relacionam mutuamente; mas, também, em parte, pelo que omitem”. (HALL, 1997, p. 7).

O processo identitário da congregação sofreu significativas interferências em virtude da direção desse hospital. Muitos foram os desafios encontrados pelas religiosas neste curto período no hospital, o que implica que muito mais do que apresentar seu “processo identitário” para a comunidade, a congregação em questão vivenciou uma mistura de cultura e aprendeu a lidar com situações específicas, que certamente deixaram marcas na sua identificação.

O período em que as irmãs assumiram a direção interna do hospital foi de agosto de 1963, quando o hospital ainda estava em construção, até junho de 1964. A abertura do hospital ocorreu em março de 1964, sendo este mês marcado por um inesquecível acontecimento nacional: o Golpe Militar de 1964.

Segundo depoimento da Ir. Maria Josefina Suzin (2014), o hospital teria feito a solene inauguração poucos dias antes do Golpe Militar:

Não lembro exatamente a data, mas foi no final de março, provavelmente no dia 29 ou 30. Nada sabíamos do que estava para acontecer. Várias autoridades civis, militares e religiosas estavam presentes para o ato religioso. No dia da inauguração os militares certamente sabiam o que estava para acontecer, mas deixaram que o Hospital fosse inaugurado conforme programado. O Hospital estava pronto para iniciar seu trabalho de atendimento aos doentes da cidade contentes com mais um Hospital. Houve apenas uma consulta, nenhuma internação porque no dia 31 de março houve a Revolução e a deposição do Presidente João Goulart. Os militares tomaram conta do País. Logo cedo recebemos a visita do Chefe do Batalhão Ferroviário sediado em Bento Gonçalves. Para as Irmãs foi uma surpresa quando nos disse que a partir daquele momento não poderíamos receber ninguém no Hospital e que nós ficaríamos na dependência dos militares. As pessoas que vinham ao Hospital eram recebidas fora da porta sob a marquise, pois ninguém poderia entrar. Estava interdito.

As recordações deste período não se resumem às lembranças das Irmãs que trabalharam no hospital, mas também aos moradores da região e aos ex-alunos do colégio.

Lembro que as irmãs trabalharam no hospital. Lembro que foi no tempo da ditadura e que as irmãs ficaram presas dentro do hospital. Elas não podiam sair porque os militares queriam tomar o hospital e ficavam de fora, esperando. Então elas ficavam dentro. Daí o padre Rui ia de jipe buscar as irmãs para ir à missa, e depois levava elas de volta pro hospital. Eu não sei dizer bem certo quanto tempo elas ficaram lá, só sei que elas assumiram por um tempo sim, e lembro dessa cena dos militares porque eu morava aí no Botafogo, e lembro bem delas trancadas lá dentro. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Apesar de ser recordada por essa ex-aluna como “adversários”, as Irmãs e os militares, segundo relatos das próprias Irmãs que trabalharam no hospital, mantinham uma relação harmoniosa. “Com a Revolução de 31 de março de 1964, o hospital foi tomado pelo Batalhão Ferroviário de Bento Gonçalves e ficou interditado. Os doentes foram transferidos para outros hospitais e as Irmãs continuaram no hospital como ‘Guardiãs’.” (WERNET et al., 2002, p. 244). Vale ressaltar que, durante os meses em que as irmãs viveram dentro do hospital, o Batalhão enviava uma ambulância para levar as irmãs à missa e ao mercado, conduzindo-as de volta para o hospital após a ida aos locais desejados.

Ao apontar essas visões, alguns questionamentos surgem sobre essa “harmoniosa” convivência entre Irmãs e militares: seria uma relação harmoniosa por se traduzir em uma conduta de obediência das religiosas para os militares? As Irmãs estariam, de fato, “dirigindo” este hospital após o Golpe Militar?

As memórias evocadas revelam um instigante sentimento anunciado pelas pessoas entrevistadas sobre esta época. Interessante perceber que, em cada entrevista realizada, a sensibilidade ao narrar as lembranças desse acontecimento e os sentimentos apresentados no relato sugerem a ideia de que o Golpe Militar de 64 produziu marcas por vezes invisíveis nos sujeitos, as quais só são percebidas quando vistas nas entrelinhas.³

Por ter recebido o nome da (ex)primeira dama, certamente a interdição desse hospital ocorreu justamente pela “afronta” aos militares que tomavam então o poder. Afinal, o novo governo militar não poderia admitir que um hospital começasse a funcionar homenageando, através de seu nome, a esposa do presidente que acabara de

³ Para maior aprofundamento sobre a temática do Golpe Militar, veja-se:

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio; GÔES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Demerval (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação Brasileira*. Vitória, ES: Edufes, 2011. p. 317-342. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 2).

ser deposto por Golpe Militar. Como se sabe, a ditadura, por ser um período de silenciamentos e intensa relação de poder no sentido de imposições, ocasionou inúmeras interrupções com o fechamento de espaços, fato que também ocorreu no caso do Hospital Maria Tereza Goulart.

Além disso, informes sobre irregularidades na administração do hospital, traduzidas pelo desvio de verbas, ainda no período da construção, fizeram com que essa obra sofresse a intervenção militar logo de início. Conforme o Livro de Tombo da Paróquia Cristo Rei,

o movimento democrático vitorioso a 1-4-64 teve profundas repercussões no Hospital M. T. Goulart, onde se encontram desde 21-8-63 as Rev. Irmãs. Acontece que o Hospital foi construído com verbas federais [...] Estas verbas não eram perfeitamente administradas, sendo a princípio manipuladas pela União Bentogonçalvense de estudantes com inúmeras irregularidades e depois por um grupo reduzido de pessoas, que agiam discricionariamente, sem prestar contas. Por este motivo, foi feito um inquérito militar sobre a aplicação de tais verbas. Assim mesmo continuavam os trabalhos de conclusão do Hospital. (1964, p. 61f).

Nesse sentido, a ação militar, como o inquérito para averiguação de possíveis fraudes no desvio de dinheiro público, foi percebida antes mesmo do golpe militar. Obviamente, o golpe de 64 não foi uma consequência deste episódio do hospital, mas é necessário perceber esta relação e estes movimentos sofridos no espaço hospitalar, os quais se vinculam com questões políticas permeadas de interesses.

Após a tomada do hospital pelos militares, com o golpe de 64, apesar de não poder internar enfermos, as Irmãs continuaram dando assistência às pessoas na parte de fora, bem como realizaram a manutenção dos equipamentos da parte interna e tiveram, especificamente a secretária do grupo – Ir. Maria Josefina Suzin –, uma curiosa tarefa: fazer um inventário de tudo o que havia dentro do hospital. Ao que tudo indica, essas teriam sido as atribuições das Irmãs após o golpe de 64 e a consequente interdição do hospital. Embora este não tenha sido o caminho escolhido pelas religiosas, as novas (e inesperadas) funções assumidas no hospital carregavam consigo marcas de um confronto de culturas, imbuídas de interesses políticos e de necessidades que ultrapassavam as fronteiras da congregação, uma vez que eram solicitações de um novo governo. Esses “limites” da cultura são entendidos por Hannerz (1997, p. 15) como “[...] uma linha clara de demarcação, em relação à qual uma coisa ou está dentro ou está fora”. No caso supracitado, os limites da cultura se apresentam justamente pela reorientação no trabalho das Irmãs dentro do hospital, a qual não foi uma escolha do grupo, mas uma limitação imposta pelo contexto, pela situação vivida.

Da mesma forma, os sinais de religiosidade mantidos, inclusive no período em que as Irmãs tiveram sua função limitada, foram resquícios de fluxos da cultura, uma vez que as religiosas incorporaram outros aspectos no seu processo identitário, mas não perderam a sua “essência”. Conforme Hannerz (1997, p. 12), “no caso dos fluxos de culturas, é certo que o que se ganha num lugar não necessariamente se perde na origem. Mas há uma reorganização da cultura no espaço”.

Em virtude disso, compreende-se que esse período, vivenciado no hospital e caracterizado por interrupções, revela uma transformação da identificação das religiosas. Pelo constante movimento de culturas (povo, paróquia, militares, etc.), do qual a congregação participou nesse período, entende-se que as mudanças no processo identitário do grupo ocorreram por opção (como ao decidirem assumir o hospital) e por adaptação (em virtude das transformações políticas e das solicitações dos militares). Dessa forma, a multiplicidade das identidades permitiu, mesmo que temporariamente, a transformação do processo identitário da congregação.

Analisando especificamente a função que os militares delegaram à Ir. Maria Josefina Suzin – o registro minucioso de tudo o que havia dentro do hospital –, é possível refletir acerca dos sinais de controle, obediência e ordem desse grupo, que se encontrava no Poder Político nacional. Para além dessa reflexão, percebe-se que este dossiê elaborado pela irmã significava uma prestação de contas feita para o governo federal, já que foi este governo que contribuiu com a obra do hospital.

Para a Ir. Maria Josefina, responsável pela produção desse registro completo de materiais presentes no hospital, a realização daquela tarefa demandou tempo e dedicação constantes:

A mim, Secretária, o Chefe do Batalhão solicitou que fizesse um levantamento de todo o material existente no Hospital. Foi um trabalho intenso. [...] Muitas páginas foram preenchidas. Terminado este levantamento a ambulância veio me buscar e me levou ao Batalhão Ferroviário para prestar conta do que me foi solicitado. Era um grosso dossiê. O Chefe do Batalhão elogiou o meu trabalho e convidou-me para ser sua secretária. Convite negado, pois a minha missão era outra. (Ir. Maria Josefina Suzin, 2014).

Pelo elogio dado ao trabalho realizado e pela não identificação de notícias posteriores de que alguém tenha sido preso, supõe-se que a prestação de contas realizada pela Irmã foi feita de forma correta e adequada às solicitações dos militares. Da mesma forma, a confiança depositada no serviço das Irmãs foi reafirmada nesse processo, uma vez que os militares delegaram funções que não eram previstas pelo grupo de religiosas, mas que aparentemente foram exercidas com competência.

A data exata da saída das irmãs do hospital não foi identificada nos documentos pesquisados. No entanto, entende-se que a lembrança das religiosas, referente à saída no

mês de junho, esteja adequada, uma vez que a surpresa pelo acontecimento e a “frustração” por em poucos dias terem que deixar de exercer aquilo que sabiam fazer e que por meses planejaram executar foram aspectos relatados por elas.

Independentemente da data exata de saída, “havia sempre a esperança de que o Hospital pudesse reabrir”. (LIVRO DE TOMBO, 1964, p. 61v). A esperança pela reabertura do hospital e a atuação interna das Irmãs perduraram por alguns meses, quando definitivamente os militares tomaram o local e, por consequência, as Irmãs saíram do cenário da saúde em Bento Gonçalves.

Esta situação durou até o mês de junho. Numa bela manhã, após a santa missa celebrada pelo Pe. Rui na capelinha do Hospital, chegaram dois caminhões do Batalhão com soldados que iriam tomar conta do Hospital. Trouxeram colchões para se alojarem. Pe. Rui e nós Irmãs retiramos o Santíssimo Sacramento da Capela, tomamos os nossos pertences e fomos para o Colégio Sagrado Coração de Jesus onde as Irmãs nos acolheram com muito carinho e atenção. Foi um momento muito triste. (Ir. Maria Josefina, 2014).

A retirada do Santíssimo Sacramento da capela aponta as marcas de religiosidade da congregação e indica a ruptura desse grupo com o espaço hospitalar. Com o sentimento de “mãos atadas”, as Irmãs abandonaram o Hospital Maria Tereza Goulart e deixaram a marca de descontinuidade do seu processo identitário neste local. Cabe salientar que, por fazerem parte de uma mesma congregação, as Irmãs que trabalhavam no Colégio Sagrado Coração de Jesus acolheram as religiosas vindas do hospital; algumas deram aulas no colégio até o final de 1964 e outras foram transferidas para novas localidades.

O hospital permaneceu fechado até 1967, quando sofreu intervenção federal pelo Decreto-lei 251, de 28 de fevereiro de 1967.⁴ O motivo da intervenção é esclarecido no parecer divulgado no Diário Oficial da União em março de 1968.⁵

13. Segundo consta dos autos, o Hospital Maria Tereza Goulart, fundado sob forma de Sociedade Beneficente, objetivava, antes de tudo, promoções políticas. Tanto isso é verdade que inúmeras irregularidades foram reveladas pelo inquérito ali instaurado.

14. Vultosas importâncias foram recebidas do Governo [sic] Federal, a título de auxílios e subvenções, manejadas, segundo critério discricionário de seus dirigentes, sem observância das finalidades filantrópicas da sociedade.

15. Os autos dão notícia, ainda, de que o referido Hospital é de propriedade da União Bento Gonçalvesense de Estudantes e está hipotecado em decorrência de

⁴ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-251-28-fevereiro-1967-376148-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1º mar. 2014.

⁵ Parecer de 21 de fevereiro de 1968, divulgado no Diário Oficial da União em março de 1968 – Seção 1, página 7. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2851435/pg-7-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-01-03-1968/pdfView>>. Acesso em: 1º mar. 2014.

financiamento obtido para sua construção, ao ex-Instituto de Pensão e Aposentadoria dos Comerciários.

[...]

18. Assim, as duas entidades vinculadas à questão, direta ou indiretamente, ou sejam, a Sociedade Beneficente Maria Tereza Goulart e a União Bento Gonçalvesense de Estudantes, estão sob regime de dissolução. A primeira, por força *[sic]* do art. 59 do Decreto-lei n. 251-67, e à segunda, *ex vi* do disposto no artigo 20 do Decreto-lei n. 9 228-67, supra transcrito. (DOU, 1968, p. 7).

Pela interpretação do que consta no parecer, identifica-se a impossibilidade da reabertura do hospital, estando sob a responsabilidade das entidades supracitadas, considerando as irregularidades verificadas. Curiosamente, uma das entidades mencionadas e que, pelo que consta, era a “proprietária” do hospital, era a União Bentogonçalvensense de Estudantes (UBE). É importante atentar para este aspecto por compreender que, naquela época, uma prática comum para conseguir recursos públicos era por meio de associações. Sendo assim, supõe-se que a União dos Estudantes, por ser uma associação bem vista, pode ter servido para conseguir financiamentos e facilitar o desvio de verbas.

Uma investigação mais aprofundada pode ser feita em torno desse aspecto (assim como da temática do Hospital Maria Tereza Goulart). Entretanto, sinalizamos esta questão por verificar a relação de um grupo estudantil com o setor da saúde, a qual acarretou problemas de irregularidades financeiras.

Nesse sentido, constatadas as irregularidades cometidas pelas duas associações que construíram o hospital, as mesmas foram destituídas de suas funções a respeito do hospital e, não havendo interesse de instituições públicas para assumir essa casa de saúde, ela foi confiada, por convênio, para uma instituição privada que a pôs em funcionamento.

3. Ao apresentar o relatório final das tarefas empreendidas, a Comissão Especial salientou que no intuito de promover o funcionamento do Hospital, mediante convênio entre o Ministério da Saúde e algum órgão federal, estadual, municipal ou instituições privadas, foram feitas consultas ao Governo *[sic]* do Estado do Rio Grande do Sul, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Previdência Social e Prefeitura de Bento Gonçalves, que se manifestaram desinteressados com as propostas ou exigiram condições inaceitáveis.

4. Das entidades particulares somente a “Sociedade Dr. Bartholomeu Tacchini” apresentou desejo de firmar convênio nesse sentido, comprometendo-se a “mandar executar os serviços necessários à conclusão das obras do edifício, bem como os reparos das partes danificadas, custeando as respectivas despesas, por conta própria, ficando, assim, o Governo *[sic]* Federal, eximido do compromisso de reembolsar a proponente por tais despesas” [...]. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1º/3/1968, seção 1, p. 7).

Dessa forma, o hospital foi assumido pelo Hospital da Sociedade Dr. Bartholomeu Tacchini, o qual já funcionava no Município de Bento Gonçalves. Analisando o registro

deste parecer, identificam-se novos rumos para este espaço e alguns interesses, explícitos e implícitos, desta Sociedade que acabara de assumir o local.

Contudo, este escrito não tem a pretensão de investigar a sequência do Hospital Maria Tereza Goulart. Apenas é apontada a nova administração do espaço, por se verificar que não foram as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus nem outra congregação religiosa quem assumiu o hospital após a constatação dos problemas acima relatados. Essa sequência histórica do hospital serve para situar o leitor e reafirmar essa (des)continuidade no processo identitário da congregação. Descontinuidade não entendida aqui como uma falha ou um esquecimento, mas interpretada como um movimento que transformou o processo identitário de um grupo e sofreu rupturas.

Algumas considerações finais

Falar do processo identitário de uma congregação religiosa requer um entendimento em torno dos fluxos e dos limites da cultura. Segundo Hannerz (1997, p. 15), “se ‘fluxo’ sugere uma espécie de continuidade e passagem, ‘limites’ têm a ver com descontinuidades e obstáculos”.

Partindo dessa fundamentação teórica, bem como dos aspectos e dos “achados” apresentados nessa investigação, compreende-se que o processo identitário das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus está estreitamente vinculado às percepções de Hannerz, uma vez que, na realidade bentogonçalvense, esta congregação “abraçou” distintos espaços, embora com diferentes intensidades. A solicitação e relação com a paróquia e a comunidade da Cidade Alta, a criação e manutenção de um educandário, assim como a administração de um hospital foram locais de atuação da congregação religiosa em questão, os quais retratam, justamente, continuidades e descontinuidades do processo identitário desse grupo.

Na tentativa de construir e interpretar o processo identitário das Irmãs Apóstolas no Município de Bento Gonçalves, foram apresentadas características específicas desse grupo de religiosas em seus diferentes espaços de atuação, os quais tornaram essa identificação da congregação imbuída de significações, de diferenças e de múltiplos olhares.

Analisando a passagem das Irmãs pelo Hospital Maria Tereza Goulart, por exemplo, é possível compreender o quanto os contextos e as demandas da comunidade interferiram no processo identitário da congregação religiosa. Essas distintas “exigências” e “expectativas” fizeram com que a identidade do grupo se remodelasse a partir daquilo que carregava no seu interior, como a religiosidade, articulado com o que foi sendo apropriado externamente, ou seja, as necessidades do contexto.

Desse modo, compreender o processo identitário das Irmãs Apóstolas no âmbito da saúde oportunizou a reflexão acerca dos trâmites, das negociações, dos interesses e das relações de poder presentes na comunidade bentogonçalvense e, especificamente, na política. Não como forma de “identificar culpados”, mas como possibilidade de entender que qualquer identidade, pela não fixação que possui, é permeada por aspectos de sua origem (interior) e “encharcada” pelas múltiplas representações que a cerca (exterior).

Sendo assim, o estudo do processo identitário da congregação das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, no Município de Bento Gonçalves, tanto no espaço educativo, ao qual fora solicitada a presença das Irmãs, assim como no contexto hospitalar, possibilitou o olhar atento e investigativo para a construção da identificação de um grupo, marcado pelas expectativas, pelas necessidades e pelos seus contornos.

Por tudo isso, entende-se que a identidade não é algo concebido e determinado no nascimento (seja de uma pessoa ou de um grupo), mas um processo que se (trans)forma, considerando o entorno, as relações e os modos de pensar, agir e ser dos sujeitos. E esse processo não foi diferente no caso do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Claro está que as mudanças refletiram-se na maneira como esse grupo se constituiu, porém, na situação do hospital, verifica-se que os desafios solicitados pela comunidade foram aceitos e vivenciados pela congregação, mantendo, assim, uma relação interessante (e que merece ser investigada) com o município em questão.

Referências

- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- HALL, Stuart. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HALL, Stuart. Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. ISSN (eletrônico) 2176-2767. v. 31, 2005, ago./dez. (Américas). Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308/1400>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana*, Revista da Sociedade Brasileira de Antropologia, Rio de Janeiro, n. 3, v. 1, p. 7-39, 1997.
- LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Demerval (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação Brasileira*. Vitória, ES: Edufes, 2011. p. 317-342. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 2).

WERNET, Augustin et al. *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a serviço do amor*. Bauru, SP: Edusc, 2002. v. III.

FONTES CONSULTADAS

IGREJA MATRIZ CRISTO REI. Livro de tombo. Bento Gonçalves / RS, n. 1, 10 jan. 1949 até 13 set. 1976.

RELATOS ORAIS

SUZIN, Ir. Maria Josefina. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida à Julia Tomedi Poletto.

TUSSET, Ir. Marinês. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2013. Entrevista concedida à Julia Tomedi Poletto.

O princípio educativo do trabalho e as contribuições da Escola Senai Nilo Peçanha na educação de jovens de Caxias do Sul¹

Vanderlei Ricardo Guerra
Nilda Stecanela

Ensinar não é transferir conhecimento.
Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando,
[...] a convicção de que a mudança é possível, bom senso,
[...] apreensão da realidade, alegria e esperança.
Ensinar é uma especificidade humana.
Ensinar exige segurança, competência profissional,
[...] generosidade, disponibilidade para o diálogo,
[...] querer bem aos educandos.
(Paulo Freire, 1996)

Introdução

O presente texto é parte da pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo a história da Escola de Educação Profissional SENAI Nilo Peçanha que, em seu contexto, sonda os elementos vinculados ao princípio educativo do trabalho. O estudo em causa considerou para análise tanto fontes orais como documentais, tendo a evocação da memória como um elemento fundante, compondo uma narrativa que partiu da descrição da educação para o trabalho no Brasil, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), na Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (Fiergs) e a Escola de Educação Profissional Senai Nilo Peçanha (EEP), evidenciando as práticas do cotidiano escolar, através de uma visão dos processos educativos e dos meandros da Educação Profissional, prospectando as “culturas de educação profissional”.

O tema da educação para o trabalho foi apresentado na perspectiva de uma educação plena, voltada não apenas às técnicas da execução das atividades laborais, mas à formação do ser humano, abordando o trabalho como um agente construtor e transformador da vida humana, nos aspectos ontológico e profissional.

Foram realizadas entrevistas com treze ex-alunos da escola, oriundos de cursos na modalidade de Aprendizagem Industrial da área de Usinagem Mecânica, no período de 2000 a 2012, através de roteiro semiestruturado, gravação de áudio, reprodução e transcrições das informações e narrativas produzidas. As entrevistas ocorreram concomitantemente com a pesquisa em documentos para a obtenção de informações

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “O princípio educativo do trabalho e as contribuições da Escola SENAI Nilo Peçanha na educação profissional de jovens de Caxias do Sul (2000-2012)”, realizada sob a orientação da Profa. Dr.^a Nilda Stecanela, defendida em agosto de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

referentes ao histórico dessa escola e estudos abrangendo as áreas da História Oral, História Cultural, Narrativas de Vida, Trajetórias e Identidades Juvenis, Memória, Educação para o Trabalho, entre outros, os quais catalisaram as narrativas. Os dados empíricos evidenciaram que a educação para o trabalho foi fundamental para o exercício e o êxito profissional dos ex-alunos entrevistados. Suas trajetórias profissionais foram analisadas através dos detalhes da inserção e atuação no mercado de trabalho; nas trocas de áreas, cargos, funções e relações estabelecidas com o aprendizado, nos cursos profissionalizantes.

Na visão dos interlocutores da pesquisa, os fatores mais significativos da atuação da Escola não estão relacionados com a parte técnica, referenciada como a marca de qualidade da mesma, mas com a educação voltada à formação humana, quando foram apresentados temas como: ética, respeito, organização, relações humanas, assiduidade, comprometimento, responsabilidade, espírito de equipe, amizade, empreendedorismo, entre outros, evocados pelos entrevistados como aspectos marcantes de uma educação, que alguns caracterizaram como “a educação da pessoa para ser um profissional”. Tais afirmações, aliadas aos estudos realizados, vão ao encontro da ideia do “princípio educativo do trabalho”, como linha de atuação para a Educação Profissional.

1 A construção do *corpus* da pesquisa

A pesquisa foi alicerçada na construção de uma narrativa histórica sobre os percursos da escola mencionada, buscando a análise do “princípio educativo do trabalho” em sua atuação, cujas relações entre “juventude, trabalho e culturas de educação profissional” transversalizaram os dados empíricos e as análises deles decorrentes. De acordo com as palavras de Stecanela:

[...] as crianças e os jovens que “moram nos alunos” possuem saberes, culturas e projetos próprios de cada um, com base em suas trajetórias individuais e coletivas e a escola é parte de seus projetos, mas não a totalidade de suas vidas. Aproximar os dois mundos: o mundo da escola com o mundo da cultura dos que nela chegam significa contemplar a diversidade cultural e conceber a escola como espaço sociocultural. (STECANELA, 2007, p. 201).

Ao abordar juventude, trabalho e culturas de educação profissional, na visão de espaço escolar sociocultural, buscamos as relações entre os jovens estudantes e o trabalho, através da educação escolar, em meio às experiências dos ex-alunos, em paralelo com as narrativas de vida de um dos seus instrutores, que iniciou suas atividades em 1986 e continua atuando nos cursos de aprendizagem. Procuramos contextualizar a Educação Profissional em seu cotidiano, estabelecendo um elo entre conceitos apresentados por diversos autores relacionados ao trabalho, como um

princípio educativo, culturas escolares e juventude, nas relações com a escola e o trabalho. As narrativas construídas na pesquisa permitiram desenhar as trajetórias profissionais dos entrevistados contendo informações, tais como: o bairro em que residiam; o número de residentes no lar; a carga horária do trabalho semanal; a ocupação no mercado de trabalho; os cursos frequentados, entre outras, que auxiliaram na identificação do perfil dos ex-alunos, sua sociografia e atividades desenvolvidas, além da prospecção de possíveis contribuições da escola no desenvolvimento destes profissionais. As informações obtidas foram analisadas juntamente com as do Sistema de Acompanhamento Permanente de Egressos do Senai (Sapes), no triênio 2009-2011, de acordo com Senai/RS (2012), oriundas de diversas escolas da instituição, no Rio Grande do Sul.

Ao abordar as “trajetórias profissionais juvenis”, foram relatados os percursos de vida dos entrevistados e aspectos como: motivos e escolhas que os levaram aos cursos na referida escola; suas relações com empresas; possibilidade de indicação da escola para amigos e familiares; inserção no mercado de trabalho; profissões exercidas; importância dos cursos no exercício de suas funções laborais, entre outras.

Com o tema “a escola antes e depois da formatura”, emergiram as subjetividades que acompanharam as percepções dos ex-alunos quanto à forma de perceber a escola antes do ingresso, suas expectativas quando candidatos aos cursos, reflexões quanto à passagem pela escola e, posteriormente, como profissionais. Estas percepções foram analisadas considerando as contribuições de Viñao Frago (1995) e Vidal (2005), sobre “cultura escolar”. Nesta etapa foram analisadas as relações entre os estudos realizados na Escola e suas aplicações na sociedade, nas quais abordamos a Metodologia de Ensino por Competências, desenvolvida pelo Departamento Nacional do Senai (Senai/DN).

Ao considerar “a educação para o trabalho no retrovisor da práxis profissional”, foram analisadas as relações, estabelecidas pelos ex-alunos, entre a educação geral e a educação para o trabalho, evocando as memórias de situações vividas, de acordo com Bosi (2005). A ideia de “retrovisor” provocou olhares para os caminhos percorridos, estando na estrada, ou seja, dos profissionais atuantes pensarem em suas trajetórias e na própria identidade profissional. Analisamos as exigências do mundo do trabalho formal, direcionadas às escolas de Educação Profissional, através de Carvalho e Durães (2008), e as concepções de cultura escolar, através de Certeau (1995), Vidal (2005) e Viñao Frago (1995), além de estudos voltados às narrativas de vida, conforme Bertaux (2010), Pineau e Le Grand (2012). Destas narrativas emergiu a importância que os entrevistados atribuíram às atividades não pertencentes à parte técnica, como a prática esportiva e as competências de gestão, além de outros aspectos culturais relatados através de ações que valorizaram a dança, a música e o desenho artístico, entre outros, como formas de

expressões da cultura, buscando fundamentação para as interpretações em Pesavento (2004) e Thompson (1992). Por fim, foram apresentados alguns projetos de futuro, narrados pelos ex-alunos, interlocutores empíricos da pesquisa, tanto em nível profissional quanto pessoal.

2 As culturas de educação profissional na voz dos entrevistados

Os meninos, outrora aprendizes, tornaram-se homens e voltaram para a sala de aula, agora profissionais. Mesmo sendo oferecidos outros locais, os ex-alunos fizeram questão que as entrevistas fossem realizadas na escola, situação que os conduziu aos ambientes dos cursos realizados, auxiliando na evocação de suas memórias. Eles compuseram momentos do cotidiano escolar, através de narrativas, que proporcionaram uma retrospectiva de doze anos da relação entre um docente e seus alunos. De acordo com Aragão, Kreutz e Timm (2013), relatos e fragmentos de vida só podem fazer parte de documentos científicos devido às profundas mudanças epistemológicas, que puseram em debate alguns marcos conceituais da História, quando os velhos modelos explicativos deram lugar a novos olhares:

Explicações globalizantes e certezas inquestionáveis foram postas em xeque; as escolas abriram suas portas para o estudo de sua cultura; os sujeitos ganharam cor e as fontes foram ampliadas. Nesse percurso, a vida de sujeitos comuns passou a ser vista como mais uma possibilidade para compreensão da História, da História da Educação e das culturas escolares. (ARAGÃO; KREUTZ; TIMM, 2013, p. 29).

As narrativas dos entrevistados apontaram para uma visão de escola, em que o cotidiano não está apenas focado no interesse por um processo que objetiva a atividade prática do aprender a fazer, mas que demonstra a preocupação com a educação de uma maneira ampla, como formação humana:

Estudei numa boa escola, tive bons professores que me ensinaram não só para o trabalho, mas também para a vida, numa instituição muito bem organizada, onde não tive só professores, pois destes temos muitos, mas tive mestres. Pessoas que tentam ajudar os alunos [...]. Fui tratado com respeito, por professores dedicados, não tive contato com a direção da escola [...]. Vejo transparência nas ações dentro das regras da EEP Senai Nilo Peçanha, pois é esclarecido para o aluno que ele deve manter o cabelo preso ou curto, que não pode usar bermudas, brincos, etc., pois lá fora, quando procuramos um trabalho, existem pessoas muito conservadoras. Assim, se você vai para uma entrevista de emprego e as pessoas percebem o cabelo sujo, brinco, etc., eles não vão te contratar, porém, não te dirão que é por causa disso. Aqui na EEP Senai Nilo Peçanha, vocês dão orientação, não vejo as regras de uma forma ruim [...]. Acho que esta cultura das empresas vai persistir por muito tempo, que tu não vai ser um profissional pior por ter cabelos compridos, mas poderá ser discriminado, em algum

local de trabalho, principalmente por envolver a questão da segurança, na nossa área de atuação [...].² (VA).³

Neste relato percebemos diversos elementos relacionados ao trabalho, sendo possível estabelecer relações com o que dizem Azevedo e Reis (2013), pois existe uma relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, sendo que esta indissociabilidade confere ao trabalho a condição de princípio educativo, no qual o aprender simplesmente fazendo, ou a concepção de trabalho, como exclusiva prática econômica, perdem sentido diante da análise da capacidade do ser humano, como produtor de sua realidade, sua apropriação e capacidade de transformação. Os dados empíricos evidenciaram a busca pelo desenvolvimento, não só no aspecto técnico-profissional, mas também de formação humana:

Aprendi muito, não só de usinagem, mas também, a ter respeito, me portar. Aprendi muito na área técnica. Se vier aqui e aproveitar tem um bom retorno. Tem que ter interesse e buscar, pois o mercado de trabalho não está fácil e no Senai a gente tem tempo para aprender. Percebi como é importante o estudo e a formação superior, para o desenvolvimento profissional e pessoal. (WU).

No relato evidenciou-se a mudança na postura de um jovem, aluno do Ensino Médio, que encontra motivação para dar maior valor aos seus estudos na escola regular, por conta de significar o conhecimento, a partir de sua aplicação prática, através do Ensino Profissionalizante. A Educação Profissional também foi percebida como uma forma de incentivo à continuidade dos estudos, auxiliando o desenvolvimento pessoal e profissional:

Tive contato com o conhecimento mais técnico, aprendi a prática. É uma escola que alia o conhecimento teórico com a prática, incentiva a continuar os estudos. (DLM).

Foi muito bom, não tive só uma formação profissional, mas sim, pessoal. Diferente da escola regular, pela cobrança em fazer as coisas certas e de se comportar da maneira correta. Lá eles não passam muito este tipo de valores, não te preparam para ter um comportamento profissional adequado. Eu acho que os valores passados pelos professores da EEP SENAI Nilo Peçanha são diferentes dos da escola regular, mas precisamos ter uma base boa, por isso não podemos deixar de estudar, pois precisamos aprender as coisas da profissão e as da formação como homem também. (AS).

Essas reflexões expressaram a cobrança por resultados, porém não sob a forma de notas ou conceitos, mas, sim, na obtenção do êxito, conseguindo atingir os objetivos propostos com qualidade, num ambiente de respeito e apoio às possíveis dificuldades.

² Os relatos descritos fazem parte das entrevistas realizadas em fevereiro de 2014, com ex-alunos da EEP Senai Nilo Peçanha, envolvendo estudantes que frequentaram a escola no período de 2000 a 2012.

³ Embora 85% dos entrevistados tenham autorizado a utilização do nome neste trabalho, optamos pelo uso de letras, para não identificar aqueles que não o fizeram.

No que se refere às “trajetórias profissionais juvenis”, observamos que, em meio a tantas inovações da atualidade, o mundo do trabalho presenciou a extinção de diversas profissões e a modificação de outras para a adaptação ao contexto produtivo. Algumas, ainda recentes, ampliaram as opções para o futuro profissional dos adolescentes, diante das constantes transformações da atual forma de viver. Neste contexto, de acordo com Pais (2001) os jovens também estão cada vez mais suscetíveis às mudanças:

Os cursos de vida, entre os jovens, são textos cada vez mais bifurcados e baralhados, porque também os respectivos contextos de vida são cada vez mais instáveis e variáveis. Sistemáticamente, novas formas de mobilidade funcional e geográfica balizam o futuro profissional dos jovens. (PAIS, 2001, p. 28).

Com a adaptação, extinção e o nascimento de profissões, muitos profissionais ampliaram sua atuação como especialistas, passando para um contexto mais generalista. Oliveira e Silva (2006) mencionam que o jovem, que almeja o ingresso no mercado de trabalho atual, necessita de uma visão ampla de mundo, em que certas competências, que antigamente eram vistas como diferenciais, agora são consideradas pré-requisitos, como: liderança; criatividade; capacidade de trabalhar em equipe; visão de futuro; empreendedorismo; dinâmica e habilidade para negociações. Esses fatores, aliados às outras tantas variáveis do mundo globalizado, levam muitos jovens às indecisões nas escolhas dos caminhos que rumam para uma área de atuação ou profissão.

Conforme o conteúdo do Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio, do Ministério da Educação do Brasil (2007), na sociedade moderna, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, mesmo com a interferência da relação econômica, pois, sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, esta integração “incorpora valores ético-políticos e conteúdos histórico-científicos que caracterizam a práxis humana”. (BRASIL, 2007. p. 45). Estes valores foram relacionados pelos entrevistados, quando questionados quanto à experiência de cursar na EEP Senai Nilo Peçanha:

Foi uma experiência boa, no Senai a gente tem regras diferentes. A escola tem outro tipo de ensino, aqui ele é específico. Ela prepara para o mercado de trabalho, mas, também, ensina valores e ética. Gostei de tudo, das amizades, do cotidiano, do curso, gostava muito de frequentar as aulas. Tinha grande alegria em ir para a Escola. Encontrava com os colegas no curso e depois na escola regular. Existia entre nós uma ajuda mútua. A Matemática era muito mais cobrada, de forma mais específica, para aplicação nas peças usinadas. O Senai foi um complemento da escola regular, tive maior facilidade nos estudos, depois que comecei estudar no Senai. (AD).

Imaginava uma instituição muito mais voltada ao técnico, depois percebi que o técnico é forte, mas, o mais importante é a preparação profissional, nos aspectos pessoais. Após concluir o curso percebi que o foco era o pessoal. (IS).

A escolha da área de um curso profissionalizante envolve a projeção de possibilidades para futura atuação laboral, tornando o conhecimento desta área muito importante, porém, estima-se que a maioria dos ex-alunos ingressou na Escola sem conhecimento das atividades desenvolvidas nas profissões relacionadas aos cursos escolhidos. Nessa direção, concordamos com Meneses, ao afirmar que “o momento da escolha profissional envolve questões profundas do ser humano, muito estudadas no campo da Filosofia, sobre o “ser alguém”, que escolha seguir, identidade social, etc.” (MENESES, 2012, p. 22). Como a escolha envolve certas expectativas pessoais e as que outros depositam sobre o indivíduo, geram-se muitas dúvidas neste momento.

Segundo Fonseca (1986), nos primeiros anos de funcionamento do Senai, existia o “Curso Primário”, que funcionava como uma preparação para as fases posteriores, nas quais os alunos recebiam lições de conhecimentos gerais, nas áreas de Matemática, Português e Ciências. Nessa fase, os alunos iniciantes tinham acesso às oficinas e observavam as atividades realizadas pelos alunos mais experientes, além de prestarem testes vocacionais, para auxiliar nas escolhas.

Ao abordarmos “a escola antes e depois da formatura”, analisamos os aspectos de cultura, organização, espaço e tempo escolares, pois, segundo Viñao Frago (1995), a escola como instituição tem uma “cultura escolar”⁴ ou “culturas escolares”, como prefere dizer. Neste contexto encontramos um conjunto de aspectos institucionalizados, tais como: práticas e condutas; modos de vida; hábitos e rituais; função, uso e distribuição de espaços; edificação; simbologia; história cotidiana de fazer escola, etc. De acordo com o autor, os aspectos, como espaço, tempo e modos de comunicação, afetam o ser humano em seu todo, na consciência, nos pensamentos, nas atividades, de modo individual e grupal, conformando a sua mente e suas ações.

Nesta pesquisa buscamos respostas para as representações mencionadas por Viñao Frago, que vão além dos muros da Escola, visto que, nas subjetividades dos entrevistados, há imagens que construíram sobre a escola que passariam a frequentar. Em tais representações, alguns relataram um total desconhecimento, já outros expressaram ideias de extrema rigidez, imaginando-a como um quartel militar:

Não tinha noção, pensava que era igual às outras escolas só que mais rígida, porém, não foi tão rígida quanto eu imaginava. Para preparar bem a pessoa tem que ter um pouco de rigidez. Vejo a rigidez como algo bom e importante. Nota-se a diferença que faz o Senai na ética, dentro de uma empresa. (AS).

⁴ De acordo com Faria Filho, Gonçalves, Paulilo e Vidal (2004), muitos investigadores estudaram as práticas escolares, a materialidade e formalidade da “cultura escolar”, com número expressivo de trabalhos, que contribuíram significativamente para os estudos sobre os métodos escolares ou pedagógicos no Brasil.

Pensava num ambiente bom, mas, militar, bem rígido, sério, sem nenhum minuto de distração. Quando entrei, vi que no Senai tinha amigos e que só se queria uma postura para o mercado de trabalho. A Escola era semelhante ao que eu pensava; porém, melhor do que eu imaginava, tínhamos liberdade de trocar ideias sobre a vida, o que fez parte do meu aprendizado. (WU).

Por outro lado, alguns dos colaboradores empíricos da pesquisa relataram que tinham noção do funcionamento e das regras da escola, encontrando nela o que buscavam:

Imaginava o que eu encontrei: a fila, a organização e o silêncio. O rígido que eu imaginava era a cobrança no ensino. Pensava numa escola que era difícil e que a gente tinha que levar a sério. Pensava que ia ser bem mais difícil do que realmente foi. (AD).

Tinha ótima impressão, sabia que era um local de seriedade, estudo e comprometimento. (PJF).

As representações mencionadas podem estar relacionadas aos relatos de pessoas que cursaram a escola em diferentes épocas, que colaboraram com a ideia da construção de tais representações, pois, de acordo com estudos apresentados por Chartier,

as representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002, p. 17).

Os entrevistados, que tiveram contato com as gerações mais recentes de ex-alunos, também mencionaram regras e cobranças, porém de outra maneira:

Pensava que era uma escola normal, mas ela tem regras diferentes das escolas comuns. A cobrança é maior e você acaba tendo uma postura diferente, com mais respeito aos valores humanos, conhecimento e trabalho em equipe. (VAGA).

Por sua vez, a atuação docente percebida não se associou à imagem de um quartel, rígido tal qual uma pastilha de “Widia”,⁵ o que não quer dizer que tenham recozido⁶ o aço, mas lhe dado um revenimento,⁷ para que o mesmo não perca suas qualidades. A educação atual exige uma postura de diálogo e compreensão do outro, com respeito

⁵ Widia é a marca comercial de um material para ferramentas de corte, mundialmente conhecida, por ser o primeiro produto fabricado com dureza muito próxima ao diamante.

⁶ O recozimento do aço é um processo que tem por objetivo tirar suas tensões internas deixando-o macio.

⁷ Revenimento é o processo aplicado após a têmpera, para aliviar parcialmente as tensões internas do aço, diminuindo parte de sua dureza para ganhar tenacidade. A têmpera é um processo que se dá ao aço, com o objetivo de atingir elevada dureza.

mútuo entre estudantes e docentes, buscando melhores caminhos para atingir êxito no processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com Freire:

Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um “eu penso”, mas um “nós pensamos”. Não é o “eu penso” o que constitui o “nós pensamos”, mas, pelo contrário, é o “nós pensamos” que me faz possível pensar. (FREIRE, 1981, p. 71).

As atividades realizadas na EEP Senai Nilo Peçanha visaram à preparação para o trabalho; a cobrança mencionada pelos alunos não se resumiu à expressão de notas ou conceitos, mas na apresentação dos resultados necessários para o atendimento dos objetivos da Educação Profissional. Os alunos foram levados à execução de atividades com responsabilidade, sendo cobrados pelos resultados com qualidade e tempo de execução. Na percepção dos colaboradores da pesquisa, as ações docentes estavam voltadas para o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação profissional, no mercado de trabalho, sendo que, em determinada situação, o professor foi considerado até “chato”, devido às cobranças realizadas:

Minha experiência de estudar na Escola foi muito gratificante. O começo foi difícil, as provas tinham uma exigência maior, o nível mínimo era 80%, o professor Guerra era “chato”, cobrava a caligrafia o tempo todo, foi no Senai que melhorei minha forma de escrever. Hoje tenho a noção do benefício de ter tido um professor “chato” que nem ele. Tive uma grande amizade com os professores e os colegas da turma. Foi muito divertido, foi numa época crítica e inesquecível de nossas vidas. Hoje tenho orgulho de encontrar colegas da turma e saber que estão bem profissionalmente e pessoalmente. (GES).

O trabalho baseado em competências contribuiu para o fortalecimento de vínculos entre professores e estudantes, através da busca pelo conhecimento, desenvolvimento de habilidades, pela construção de ambientes harmônicos e de aprendizagem colaborativa, tendo a pesquisa e a interdisciplinaridade, como bases para a ação docente. Estes aspectos também são propostos para outros níveis de ensino: “A colaboração entre professores e alunos e os padrões de funcionamento da organização permitem a formação de uma nova cultura universitária [...]” (PAVIANI, 2008, p. 66). Segundo Paviani (2008), esta cultura estaria integrada com a sociedade, com os meios de comunicação e com a socialização dos conhecimentos, o que remete à interconectividade. Ao falar sobre as habilidades necessárias ao mundo interconectado, Coll (2013) aponta para as competências necessárias para o século XXI. Ele cita a necessidade de capacidades como: autoaprendizagem; adaptações às diversas situações; soluções de problemas de forma independente; trabalho em equipe; compreensão do outro; comunicação e informação, entre outras. A respeito do conceito de competência, Coll expressa:

Competência é um conjunto de atributos que uma pessoa possui e que lhe permite desenvolver ações efetivas em determinada área. É a interação harmoniosa de habilidades, conhecimentos, valores, motivações, características de personalidade e aptidões próprias de cada pessoa, que determinam e revelam o comportamento que leva a obtenção de resultados ou objetivos, a serem alcançados na organização. Hoje em dia, as competências são vistas como uma nova forma de avaliação, que contrapõe ao modelo de avaliação anterior, baseado em conteúdos. (COLL, 2013, p. 41).

A EEP Senai Nilo Peçanha utiliza a Metodologia por Competências desde o ano de 2000. Ela foi desenvolvida pelo Departamento Nacional do Senai e implantada em todas as escolas da instituição no Brasil. A ação trouxe em seu bojo a ideia do desenvolvimento das competências necessárias ao aluno, para sua atuação no mercado de trabalho, na perspectiva da educação profissional plena, tanto no aspecto técnico quanto humano. Na educação profissional, a aproximação entre a escola e a indústria sempre representou um grande desafio, especialmente pelas mudanças tecnológicas. Para Andreassa (2012), existe um *gap* entre a educação e a indústria no Brasil, que pode ser solucionado com a melhor preparação dos trabalhadores, através de uma educação, da qual, além da formação técnica intrínseca à atividade, espera-se que o ex-aluno, ou estagiário, saiba trabalhar em equipe, em ambientes multiculturais, que entenda e se adapte rapidamente à cultura corporativa da empresa.

Foi buscando a aproximação entre a educação profissional e a realidade do mundo do trabalho, que o Senai desenvolveu sua Metodologia por Competências, que envolve uma série de ações que incidiram na forma de atuação docente, fato que provocou uma mudança cultural na instituição, de acordo com o ex-diretor regional do Senai/RS José Zortéa:

Foi uma mudança considerável de cultura. Em vez de um aluno ter sua formação dividida em disciplinas, onde ele é avaliado se “sabe” ou “não sabe”, tratamos de desenvolver competências neste aluno. Assim ele projeta um produto, por exemplo, e vai trabalhar para realizá-lo, aprendendo passo a passo o que é necessário, adquirindo confiança e conhecimento que lhe garantam a execução. (INDÚSTRIA EM AÇÃO, 2012, p. 5).

Observando os relatos destas mudanças e inspirados nas formulações de Viñao Frago (1995), buscamos tecer aproximações com o que denominamos como “culturas de educação profissional”. Nelas encontramos aspectos voltados ao cotidiano laboral com o foco da profissão, porém, correlacionados com os aspectos do comportamento humano e do contexto social, do qual este labor faz parte. Trata-se, portanto, de um processo de socialização no qual se aprende, além do ofício, as relações interpessoais,

culturas institucionais e culturas de atuação profissional, que são inerentes da práxis humana.

De acordo com Souza (2012), a escola é dinâmica como a sociedade, e a cultura escolar possibilita compreendê-la como um mundo social, que possui suas características específicas de vida, seus ritmos, ritos, sua linguagem, seu imaginário, os modos de regulação ou de transgressão, o regime próprio de produção e de gestão de símbolos, que são transformados, de acordo com as interações sociais.

Inserido na cultura de educação profissional, apresenta-se o comprometimento com os resultados, em que o nível mínimo de aproveitamento está voltado para o domínio de conhecimentos e habilidades trabalhados na escola, com vistas ao desenvolvimento de competências técnicas e de gestão, como comenta um dos entrevistados:

Quando se faz o que se gosta não se sente o tempo passar. Relacionava-me bem com todos. Teve algumas partes do curso em que eu tive dificuldade de aprender, algumas provas abaixo de 80%, que tive que fazer recuperações, mas se perguntar de que parte eu tenho saudades, posso dizer que é de todas, até das recuperações, pois aprendi muito com elas, foram importantes para mim. No Senai aprendi ética e respeito, que são ensinados desde o primeiro dia do curso. (AD).

Na cultura de educação profissional da EEP Senai Nilo Peçanha, percebemos a valorização dos aspectos de segurança, organização e limpeza, de modo a promover a autonomia dos alunos nestas áreas, como condição básica para as demais atividades realizadas na escola. Assim, a manutenção, limpeza e organização dos ambientes da escola são realizadas, em grande parte, pela colaboração dos alunos, com o incentivo ao desenvolvimento do trabalho em equipes. Também fazem parte desta cultura os cuidados com a apresentação e o asseio pessoal, formas de expressão, uso de vocabulário formal composto por termos técnicos, bom relacionamento com colegas e funcionários, atitudes de educação ao circular pelas dependências, respeito à hierarquia, entre outros aspectos, que se constituem como pressupostos para o desempenho profissional. Aspectos importantes desta cultura foram mencionados nas narrativas dos entrevistados:

O padrão Senai, organização, horários, respeito com os outros, disciplina, responsabilidades, prazos de entrega de atividades, etc., é muito bom. Tive dificuldade com algumas tarefas, como afiar ferramentas, mas eu gostava de vir para a escola, vinha pra cá com alegria, queria fazer as atividades, peças, montar os conjuntos, era importante para mim. Gostei muito das aulas de Educação Física, jogávamos futebol a cada 15 dias. No meu dia a dia, acordava cedo para não chegar atrasado e vinha com prazer para a Escola. (AD).

A partir do que as narrativas apontam, observamos que as culturas de educação profissional estão voltadas à preparação para uma vida profissional, que não depende exclusivamente das técnicas do trabalho, mas também do comportamento profissional, que envolve diversos aspectos pessoais, especialmente de conduta ética e bom relacionamento social, em especial, nos locais do exercício profissional. Neste processo de formação humana, entrelaçando trabalho, ciência e cultura, ocorre um movimento permanente de inovação do mundo material e social. As contribuições da escola, para a educação na área social, foram evidenciadas por relatos que envolvem os aspectos étnicos, de poder aquisitivo e na inclusão de deficientes intelectuais, num ambiente de respeito e coleguismo:

No Senai o companheirismo é diferente do ensino regular, temos colegas de todos os lugares de cidade, de todos os níveis sociais. Foi aqui que estudei pela primeira vez com colegas negros, foi muito legal, pois, nunca tive esta oportunidade antes. Tivemos um colega deficiente intelectual, ele fez com que toda a turma se unisse em prol de sua causa, nos tornamos muito mais amigos por enfrentarmos a deficiência juntos. Com este colega aprendemos a lidar, sem medo, com a deficiência, mesmo em ambiente de fábrica, com máquinas perigosas. Para mim a cobrança de qualidade e prazos na entrega das atividades propostas só representa a igualdade tanto em direitos quanto em deveres. (JLM).

Vários depoimentos remeteram às questões de limites e cobranças, porém, tão comum quanto estes apontamentos, foram aqueles que retrataram a alegria, o coleguismo e as amizades. Em contraste com o suposto quartel, mencionado por alguns entrevistados, surgiu o termo *liberdade*:

Achei a EEP Senai Nilo Peçanha muito diferente da escola de ensino regular, pela oportunidade de escolha do curso, “liberdade” que conquistamos lá dentro, crescimento pessoal, aceitação das diferenças e das limitações dos outros e ideia de desenvolvimento que criamos, tanto do ensino superior, quanto através de cursos profissionalizantes, treinamentos, palestras, etc. (JLM).

A liberdade, assim citada, remete às questões de autonomia e emancipação, associando o que Freire (1996) afirma, pois ela também tem limites. Ao refletir sobre a possibilidade da liberdade estar acima de qualquer limite, o autor assim argumenta: “Para mim, não exatamente, porque aposto nela, porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.” (FREIRE, 1996, p. 65). Ao mencionar a “oportunidade de escolha” e “conquista da liberdade”, as narrativas do ex-aluno remetem aos estudos de Norbert Elias, apontados por Lopes:

O domínio profissional em que se situam as interdependências sociais e a pressão das obrigações sociais centrada neste mesmo domínio abre um leque de questões para refletirmos sobre as escolhas dos trabalhadores na organização da escola hoje, uma vez que, neste espaço, as pessoas vão construindo a si próprias e aos outros com valores próprios da sociedade (LOPES, 2000, p. 63).

Tais apontamentos desafiam a reflexão quanto às questões relacionadas à identidade do jovem aprendiz inserido nas culturas de educação profissional. De acordo com Stecanela, “as identidades juvenis são construídas em interação contínua com as condições e experiências proporcionadas pela escola e seu entorno”. (2010, p. 28). Sabemos que a aprendizagem ocorre na vida como um todo, em espaços da escola regular e fora dela; a mesma faz parte dos espaços sociais. Assim, é também nas relações entre “juventude, trabalho e culturas de educação profissional”, que se evidencia a importância do “princípio educativo do trabalho” e das “culturas de educação profissional”, nas quais este princípio pode ser potencializado, na perspectiva de desenvolvimento humano.

Considerações finais

O princípio educativo do trabalho envolve as questões da identidade e autoafirmação do jovem, exigindo, além de estruturação adequada, uma cultura voltada para a educação do ser profissional, ou seja, a pessoa que constitui um profissional, abrindo espaço para diversos diálogos a respeito do trabalho e seus aspectos sociais, políticos, éticos, de impacto ambiental, saúde do trabalhador, do papel de cada segmento da sociedade e a importância do trabalho no desenvolvimento humano.

As “culturas de educação profissional” estão relacionadas aos aspectos do conhecimento humano, alinhados a sua aplicação, não se restringindo à simples realização de atividades laborais, mas auxiliando na visão de sociedade em sua dimensão global, na análise do desenvolvimento humano e do papel de cada indivíduo no contexto profissional.

Uma das fases mais marcantes do desenvolvimento do ser humano é a juventude. Ela se constitui numa etapa peculiar de nossa vida, cuja compreensão exige a análise de diversos aspectos, tais como: biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Na observação de aspectos relacionados à juventude e análise de trajetórias profissionais juvenis, estabelecendo relações com o princípio educativo do trabalho, é que posicionamos a pesquisa, buscando as contribuições da EEP Senai Nilo Peçanha, para a educação profissional da juventude de Caxias do Sul, na voz de seus ex-alunos.

A análise das narrativas de vida envolvendo o trabalho, tanto no sentido ontológico quanto no mundo do trabalho profissional e das tecnologias nele utilizadas,

alerta para as aproximações existentes na relação entre a escola e o trabalho, pois “[...] no mundo do trabalho, que cada dia é mais exigente ao cobrar competências de seus trabalhadores, é necessário que se saiba lidar, pesquisar, discutir, intercambiar, assimilar, criticar, explorar e desenvolver estas informações”. (CARVALHO; DURÃES, 2008, p. 2). Tal realidade aponta para a necessidade de orientação aos alunos, quanto ao trato com tais informações, comuns aos locais de trabalho.

Não defendemos a ideia de que a escola regular tenha que direcionar-se unicamente de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, mas, conforme Carvalho e Durães (2008), que o ambiente escolar, um dos principais *locus* de formação humana e profissional dos sujeitos, possa dar condições para que o futuro trabalhador viva de forma consciente, crítica e humana, na atual sociedade da informação, em condições de questionar os contrastes e as contradições desta sociedade, contribuindo para a sua melhoria. O princípio educativo do trabalho direciona-se para a educação que não se finda no simples ato de ensinar “o que fazer”; ele ultrapassa as fronteiras de um labor mecânico, do “fazer por fazer” e busca a educação do ser humano de forma plena.

Tecer argumentos, no sentido de construção de um conceito para o princípio educativo do trabalho, remete a uma discussão sobre o valor do trabalho nos percursos juvenis, daqueles que procuram a formação para o trabalho nas escolas de educação profissional, quando lembramos as palavras dos entrevistados, que remetem para mudanças em sua vida, a partir de suas experiências no contexto desta educação. São mudanças de pensamento e atitude, em diversos aspectos, tais como: administração financeira; análise da qualidade de vida; respeito aos colegas e professores; relacionamento familiar; autonomia nos estudos; liberdade de expressão; respeito à opinião do outro, quando se desperta a curiosidade para descobrir, aplicando conhecimentos e habilidades para a solução dos problemas cotidianos.

Entendemos o “princípio educativo do trabalho” como uma forma de educação voltada para a formação do ser humano, numa parte importante da vida, o trabalho. Trabalho que envolve ações no sentido de promover os meios de sustentabilidade da existência humana, nas relações sociais e com o nosso planeta; de educação ampla, que abrange os aspectos técnicos e de relacionamento humano, regidos pela ética, estando este trabalho dentro ou fora do ambiente profissional.

Tais aspectos remetem às “culturas de educação profissional”, visto que a educação para o trabalho requer características próprias de interação entre escola e local de trabalho, com o estudo e sua aplicação prática, não só de conhecimentos e habilidades para o labor, mas também de postura, conduta, responsabilidade e diversos outros aspectos, que compõem o que alguns colaboradores empíricos da pesquisa caracterizaram como “a educação da pessoa para ser um profissional”.

As narrativas aqui apresentadas fazem parte de uma história, que não se encerra, pois, de acordo com Peneau e Le Grand (2012), devemos participar de uma ecologia da história, aquela em que a pluralidade dos tempos, das direções e dos espaços não pode ser sintetizada à singularidade de um tempo, uma direção e um espaço fundamentais.

Referências

- ANDREASSA, Mauro. O gap entre a educação e a indústria. *Mundo da Usinagem*, São Paulo, n. 89. p. 22-23, out. 2012. Disponível em: <<http://www.omundodausinagem.com.br/?p=2484>>. Acesso em: 18 mar. 2014.
- ARAGÃO, M.; KREUTZ, L.; TIMM, J. W. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 28-41, maio/ago. 2013.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSI, Ecléa. *Tempos vivos e tempos mortos*. 2005. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164722Tempos%20vivos%20e%20tempos%20mortos.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. *Documento Base*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2013.
- CARVALHO, Jonathan Luiz Trindade de; DURÃES, Marina Nunes. *Informática e educação – conflitos e necessidades da sala de aula*. 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema5/TerxaTema5Artigo5.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2012.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).
- COLL, César Salvador. Competências para o século XXI. *Linha Direta, Espaço-Ibero-americano*, Belo Horizonte, ano 17, n. 189, p. 38-41, dez. 2013. Mensal.
- FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai/DN, 1986.
- FARIA FILHO et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27928/29700>>. Acesso em: 4 out. 2015.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 1996. Coletivo Sabotagem. Versão digital: 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

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

INDÚSTRIA em ação. Jovem aos 70 anos. *SENAI*, Porto Alegre, ano 6, n. 69, p. 4-11, ago. 2012. Mensal. Disponível em: <[http://www.fiergs.com.br/revista_fiergs .asp?id_edicao=11867](http://www.fiergs.com.br/revista_fiergs.asp?id_edicao=11867)>. Acesso em: 19 mar. 2014.

LOPES, Jurema Rosa. A escola como espaço social, prática pedagógica, processo de trabalho: reflexões. *Pro-Posições*, v. 1, n. 5, jul. 2000.

MENESES, Maria Julia Bezerra de. Testes vocacionais: eles funcionam? *O Mundo da Usinagem*, São Paulo, n. 89. p. 22-23, out. 2012. Disponível em: <<http://www.omundodausinagem.com.br/?p=2484>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

OLIVEIRA, Simone Tavares de; SILVA, José Antonio Funchal. Qualificando o jovem para o primeiro emprego: preparando para o processo seletivo. *Revista Estação Científica UES*, Juiz de Fora, n. 2, jan./jun. 2006.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001. (Coleção Enciclopédia Moderna, 3, Série Sociologia).

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINEAU, Gastón; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Natal: EUFRN, 2012.

SENAI/RS. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial / Rio Grande do Sul. *Resumo dos resultados: sistema de acompanhamento permanente de egressos – Triênio 2009/2011 – Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Fiergs/Senai, 2012.

SOUZA, Leigh Maria de. *Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola*. 2012. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2012.

STECANELA, Nilda. Inclusão dos excluídos do interior: um duplo desafio para a escola reinventar-se. In: PERAZZOLO, Olga A. et al. *Interação com o mundo cultural*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antônio. História de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

O articulador pedagógico na EJA e as interfaces da docência (Caxias do Sul – 1998-2012)¹

Simone Quadros
Nilda Stecanela

Introdução

Este texto decorre da dissertação de mestrado e dos resultados obtidos a partir da pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de Caxias do Sul (1998-2012), a qual descreve e analisa como os professores, na modalidade de EJA, constituíram-se docentes, a partir de um dado momento histórico, com distintos atores e protagonistas, apoiados pelo papel do Articulador Pedagógico,² como potência na constituição da docência.³

Minha trajetória* como educadora, iniciada em 1995, foi uma forte motivação para a pesquisa; tenho circulado pelo espaço de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, nas séries finais, na coordenação pedagógica, na gestão e na formação de professores. Cada um desses espaços se constitui em um lugar de encantos e desafios. Nessa direção, concordo com Nóvoa (2008), ao afirmar que, na transição de aluno para professor, “é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”. (2008, p. 10).

Tendo na História Cultural seu aporte, a pesquisa propôs olhar para as especificidades dos tempos e dos espaços escolares, como categorias centrais para a compreensão dos desafios que envolvem constituir-se professor/professora na escola contemporânea, além de observar como ela se organiza e quais mudanças opera na cultura escolar.⁴ Assim, a distribuição das pessoas, dos objetos e significados são

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos – EJA Caxias do Sul (1998-2012)”, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, defendida em 13 de maio de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

² Professor do quadro do Magistério que exercia a função mobilizadora de construção do conhecimento com os colegas, hoje denominada de coordenação pedagógica. São escolhidos a partir das determinações constantes na legislação municipal.

³ A palavra provém do latim *docens* que, por sua vez, deriva de *docere* (“ensinar”). Na linguagem cotidiana, o conceito é geralmente usado como sinônimo de professor ou mestre. Nesta pesquisa, a docência não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aulas, visto que esse conceito vai além disso. O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, mas, sim, a amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, relativo a toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares. (LIBÂNEO, 2007, p. 23).

* Simone Quadros.

⁴ Cultura escolar “é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e agir. Conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo de tempo das instituições educativas”. (FRAGO, 1995, p. 68).

elementos centrais que possibilitaram o mapeamento dos movimentos, por meio dos quais a escola e o seu corpo docente buscam legitimação. O processo de pesquisa permitiu perceber também que não é mais possível observar uma “cultura escolar”, mas sim diversas e complexas “culturas escolares”.

A pesquisa que este texto comunica os resultados filia-se à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). Trata-se de um recorte do estudo desenvolvido na dissertação de mestrado intitulada “Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (1998-2012)”. A pergunta que orientou a pesquisa teve como formulação a pergunta: “De que forma constituiu-se a docência a partir da ação do Articulador Pedagógico na EJA, do Município de Caxias do Sul?” O recorte temporal do período 1998 a 2012 relaciona-se ao processo de reconfiguração da EJA na rede municipal, trazendo novas perspectivas e demandas aos professores. O objetivo geral do estudo diz respeito à análise de como se constituiu a docência *da e na* EJA, a partir do papel do articulador pedagógico, com vistas à formação continuada *da e na* ação docente. As fontes foram construídas a partir das narrativas oriundas das entrevistas realizadas com quatro docentes, de forma direta, acolhendo outras vozes indiretas. Os atores que protagonizaram a ação foram interlocutores empíricos privilegiados. Os dados empíricos foram compostos também de fontes originadas por meio da metodologia de análise documental. Os princípios da História Cultural compõem o aporte teórico da pesquisa, a partir dos processos desenvolvidos por Chartier (1990), Pesavento (2005) e Burke (1992), procurando identificar como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade cultural é construída, pensada e dada a ler. Freire (1985) e Haddad (2000), dentre outros, constituem o aporte teórico da Educação de Jovens e Adultos. As produções de Fulano e Beltrano foram acessadas na discussão sobre a constituição da docência.

Feita essa contextualização, passo a apresentar um extrato da pesquisa, organizando o texto nos seguintes tópicos. No primeiro item, apresento um breve histórico sobre a *Educação de Jovens e Adultos [EJA] no Brasil*, chegando ao processo de reconfiguração da EJA em Caxias do Sul. No segundo tópico, penetro na especificidade do objeto de estudo da pesquisa, com a reflexão sobre os *Movimentos de formação na e para a EJA em Caxias do Sul*, a partir das narrativas⁵ construídas por seus protagonistas, os professores e articuladores pedagógicos que participaram da trajetória da EJA na rede.

⁵ Narrativas, de acordo com Pesavento (2005, p. 19), “são formas de dizer o mundo, de olhar o real. São discursos, falas que discorrem, descrevem, explicam, interpretam, atribuem significados à realidade. São representações, ou seja, são discursos que se colocam no lugar da coisa acontecida. Correspondem a elaborações mentais que expressam o mundo do vivido e até mesmo o substituem”.

Por fim, há as conclusões obtidas no desenvolvimento da pesquisa, com a tessitura das categorias analíticas que emergiram no estudo, indicando os modos de constituir-se docente na EJA de Caxias do Sul, tendo o papel do articulador pedagógico como mediação no processo.

1 A Educação de Jovens e Adultos [EJA] no Brasil e em Caxias do Sul

Os cursos noturnos no Brasil, desde o seu surgimento, apresentam uma característica bem definida: atender às massas trabalhadoras, dando uma continuidade à formação delas e capacitando-as para o emprego industrial. A atenção a esses pontos é importante, uma vez que é com base neles que podemos compreender de forma mais clara qual o caráter e como se apresentam, hoje, as escolas noturnas.

O final dos anos 80 e a década de 90 foram marcados por transformações na educação e, como consequência, as ideias de uma educação popular;⁶ alimentadas e idealizadas por Paulo Freire, trouxeram para o debate político a EJA, chegando ao contexto das políticas de Educação Básica. O Mobral teve seu término em 1985, sublinhando a necessidade de desvinculação da Educação de Jovens e Adultos com o regime militar, pois, conforme referem Haddad e Di Pierro,

o primeiro governo civil pós-64 marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do Mobral, cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário. (2000, p. 120).

A partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, a escolarização de jovens e adultos contempla a educação como direito, demandando a construção de alternativas, no sentido de pensar as especificidades desse público, de um currículo adequado e metodologias de ensino que vão ao encontro das necessidades do aluno.

A criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), previsto pela LDB 9.394/96, não reservou parcela financeira à EJA. Em 2003, quando assume o governo Luís Inácio Lula da Silva, ele inicia seu mandato colocando a alfabetização de jovens e adultos como uma prioridade e, como proposta de ação, implementou o Programa “Brasil Alfabetizado”,⁷ que visava, de uma

⁶ Segundo Freire, a educação popular comprometida com a classe trabalhadora é uma educação ético-política e intelectual dessa classe, acontecendo em todos os espaços educativos, direcionada ao atendimento das necessidades e dos reais interesses das camadas populares. Ao visar tornar os sujeitos elaboradores de sua própria cultura, acontece dentro e fora dos muros institucionais, tendo a escola como um espaço fundamental de sua realização, por ser lugar de cultura, de ciência e de tecnologia. A educação deixa de estar vinculada somente à transmissão de saberes e passa a ser ato político. (FREIRE, 2003).

⁷ O Programa Brasil Alfabetizado visava a alfabetizar cerca de 8 milhões de jovens e adultos no período 2003/2007, reduzindo em 50% o analfabetismo no País. Convênios proporcionam o repasse de recursos do MEC/FNDE para organismos governamentais e não governamentais, para que desenvolvam atividades de formação de alfabetizadores

maneira descentralizada entre estados, municípios e organizações sociais, a alfabetizar jovens e adultos. O programa recebeu críticas por assemelhar-se em alguns aspectos às campanhas de alfabetização que o Brasil aderiu ao longo de sua história e que poucos resultados efetivos trouxeram, porque, até os dias atuais, não apresentaram os resultados almejados. O governo Lula (2003-2010) propôs ainda o Fundeb, fundo para financiar toda a educação básica e não somente o Ensino Fundamental como o Fundef previa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reservou dois artigos à EJA, que poucas novidades trouxeram. Previsto pela LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi apresentado em fevereiro de 1998 e, ao longo de suas reconstruções, inspirou-se no paradigma da educação continuada ao longo da vida. Sob o olhar desse paradigma, os desafios, segundo Haddad e Di Pierro (2000), seriam: erradicar o analfabetismo, treinar o público de jovens e adultos para o mercado de trabalho e ofertar uma educação permanente. Uma nova visão à EJA começava a ser tecida:

Pressionado por dirigentes estaduais e municipais de educação e por redes e organizações sociais, o MEC se dispôs a uma cooperação financeira mais substantiva com os governos subnacionais em assuntos relativos à educação de jovens e adultos, instituindo em 2001 um programa de elevação de escolaridade denominado Recomeço, focalizado nos estados menos desenvolvidos do Norte e Nordeste e nos municípios com baixos índices de desenvolvimento humano. Esta demanda visava atender à continuidade dos estudos dos alunos dos programas de alfabetização, que funcionavam com poucos meses letivos, insuficientes para assegurar as habilidades recém-adquiridas. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 21).

Segundo Soares (2010), a partir do levantamento das fontes da página do GT, no *site* da Anped, anais impressos, que continham programação e resumos dos trabalhos, disquetes e CDs das reuniões anuais, bem como cadernos de registros foram apontados cerca de 120 trabalhos a serem objetos de pesquisa para mestrands e doutorands, a partir deste *loco* privilegiado.

Através das análises realizadas sob a coordenação de Soares (2010), a partir do estado da arte sobre os trabalhos publicados no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, observando os dez anos de existência do Grupo de Trabalho de EJA na referida associação, fica evidente o crescimento da modalidade EJA num lugar de visibilidade, que reúne muitos pesquisadores e ganha cada vez mais espaço nos contextos educacionais. A consolidação do GT em 2000 também é um indicativo da importância do tema, o que reitera a relevância de atentar para essa modalidade de ensino.

e de alfabetização de jovens e adultos, em um período de seis a oito meses. Em 2004, o Programa firmou 382 convênios com secretarias estaduais e municipais de educação, organizações sociais e instituições de ensino superior para que mais de 84 mil educadores alfabetizassem 1,7 milhão de inscitos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 21).

Passados dezenove anos da promulgação da LDB, alterações relevantes na configuração da EJA desenham parte da realidade atual, dando sentido à própria Constituição Federal de 1988, que sinaliza o direito à educação para jovens e adultos.

A partir de 1997, a comunidade escolar da rede municipal de Caxias do Sul passou a discutir sobre “A escola que temos” e “A escola que queremos”. As ideias resultantes das discussões foram agrupadas em cinco eixos temáticos: [1] gestão democrática; [2] reestruturação curricular; [3] avaliação; [4] princípios de convivência; [5] formação e valorização profissional. O objetivo era que o processo de diálogo fosse potencializado e, conseqüentemente, a comunidade passasse a refletir sobre sua realidade e pudesse projetar seus anseios motivados pelo senso de pertencimento e compromisso.

Neste momento, a metodologia de ensino, vinculada ao processo de reorganização curricular pela via Tema Gerador Freireano, começou a ser proposta para a Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul, em 1998, sob a orientação da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Um intenso processo de formação e de discussão sobre os rumos da educação municipal, especialmente da EJA, foi desencadeado no período, contando com assessoria da Secretaria de Educação de Porto Alegre e, de modo mais específico, de Antônio Fernando Gouvea da Silva,⁸ que trabalhou na formação de professores, abordando e contribuindo para a construção do currículo organizado por temas geradores, tanto nas escolas com EJA como nas escolas cicladas e demais escolas, motivadas em desenvolver tal abordagem.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) teve seu início na Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves, Bairro Belo Horizonte, no segundo semestre de 1998. Na época, a escola atendia a um total de 180 alunos do Proeja, sendo 60 das etapas iniciais, de 1ª a 4ª séries e 120 das etapas finais, de 5ª a 8ª séries.

As etapas iniciais do Proeja iniciaram em 1996, já as etapas finais entraram em funcionamento a partir do mês de agosto de 1998, dando conclusão ao Ensino Fundamental. Também foi nesse ano que os professores, sob orientação da Smed e assessoria externa, construíram e implementaram a proposta de reestruturação curricular via Tema Gerador Freireano, conforme já citado anteriormente. De acordo com a revista Proeja,

[...] a proposta político-pedagógica do PROEJA visa a superar concepções teórico-metodológicas que não atendem às especificidades do aluno jovem/adulto trabalhador. Para tanto, mudanças foram necessárias no sentido de desenvolver um programa que tem na realidade seu objeto de estudo e no tensionamento entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico a possibilidade de

⁸ Assessor na Secretaria de Educação de São Paulo, no período em que Paulo Freire foi secretário (1989-1991); professor na Universidade de São Paulo; assessor de várias secretarias de Educação no País e defensor da educação libertadora teorizada por Paulo Freire.

ruptura dos limites explicativos de uma dada comunidade. Busca-se na ressignificação do ser e da sua atuação no meio social com uma postura de intervenção na realidade como ação transformadora. Só assim estará assegurada a formação de cidadãos autônomos, comprometidos com suas causas pessoais e comunitárias, apontando para uma mudança de paradigma educacional. (RELA, 2000, p. ...).

Neste panorama, outras ações foram sendo efetivadas na EJA, tanto em âmbito nacional como na rede municipal; desta forma, podemos acompanhar estas ações nos estudos de Stecanela:

Iniciativas do governo federal se fizeram presentes na EJA municipal, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA-FIC) em 2009. A RME também aderiu ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), nos anos de 2005 e 2006. Além dessas, pode-se situar ainda o Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido no município desde o ano de 2004. (STECANELA, 2015, p. 37).

De acordo com o Regimento Padrão para a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino, o planejamento contempla a problematização da realidade, a totalidade do conhecimento e a interdisciplinaridade, considerando a articulação entre as diferentes áreas e/ou componentes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, bem como a vivência e socialização de valores socioculturais.

O articulador/coordenador pedagógico aparece nos documentos como o responsável por gerenciar as questões de natureza pedagógica das instituições, conforme as diretrizes de suas atribuições, pontuando anteriormente as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e de organização de planejamento e, conseqüentemente, da docência.

2 Movimentos de formação na e para a EJA EM Caxias do Sul

Pensar como a docência se constrói, como ocorre essa constituição e como os processos de formação continuada podem contribuir para essa constituição são desafios perseguidos pelo problema formulado para a pesquisa. A amplitude da “ideia” de formação e da própria docência sinaliza o quão subjetivos são tais processos. Da mesma forma, tratando-se da EJA, não pode ser diferente, pois os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino apontam para características peculiares ao docente para atuar nessa seara. De acordo com Soares et al. (2011, p. 243), em geral, há duas dimensões da atuação profissional do educador que se fazem presentes na EJA: a dimensão prática e a dimensão teórica. Soares relaciona a primeira com “o fazer, a intervenção profissional

em si” e a segunda, com “o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela”. Assim, para Soares,

[...] ação e reflexão, como sempre é enfatizado por vários autores (Freire, Brandão), devem compor o cenário da práxis profissional do educador, alimentando-se mutuamente. Caso contrário, corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança, ou no teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas. (SOARES et al., 2011, p. 243).

Quem são? Por que são? Como são os professores de EJA de Caxias do Sul? Como se constituíram? A partir das narrativas construídas nas entrevistas de forma direta e das que foram acessadas indiretamente, nos propusemos a criar categorias de análise, como sugere Moraes:

Categorizar, mais do que focalizar exclusivamente partes de um sistema, passa a significar dar ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo. Cada categoria de análise passa a constituir uma perspectiva de exame, um direcionamento do olhar dentro do todo. Entendida desta forma, a categorização supera a regra da exclusividade mútua, podendo uma mesma unidade de significado ser utilizada em diferentes categorias, ainda que explorada de diferentes perspectivas. (MORAES, 1994, p. 9).

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas,⁹ gravadas e transcritas, com quatro professoras da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, que fizeram parte da EJA, seja na função de articuladoras pedagógicas, seja na docência da Educação de Jovens e Adultos. Assim, os dados empíricos da pesquisa contam com aproximadamente 6 horas de gravação, transcritas e digitadas em 35 folhas tamanho A4, fonte Arial, tamanho 12.

Cabe salientar que as entrevistadas são docentes que atuam há bastante tempo na rede municipal, em média 24 anos e que, na Educação de Jovens e Adultos, ocuparam diferentes cargos e funções: secretária de educação, assessora pedagógica, docente, articuladora pedagógica, cargos de direção e vice-direção. É importante situar esses detalhes, pois localizam de “que lugar” se constitui a fala, conforme segue:

Busco aproximações e “ecos” nas narrativas, no intuito de refletir sobre os “achados da pesquisa”. Esse exercício se fez necessário para tentar responder ao problema inicial definido e a outras problematizações decorrentes ou derivadas dele. Deste modo, três são as categorias analíticas que emergiram na pesquisa, a citar: Pluralidade nas vozes: o conhecimento construído a partir da perspectiva do “nós”; Marcas identitárias do ser docente de EJA: o senso de pertencimento; O planejamento como “potência”: a formação *in loco*; que desenvolvo a seguir.

⁹ As análises consideram as quatro entrevistas realizadas; no entanto, ao longo da pesquisa, ocorreu o acesso ao banco de dados do projeto-matriz Políticas e Práticas de EJA em Caxias do Sul, sendo narrativas indiretas.

Pluralidade nas vozes: o conhecimento construído a partir da perspectiva do “nós”

Ao analisar as narrativas, indiferentemente da questão norteadora, encontramos em diversos momentos a ideia de que todo o processo de constituição de reestruturação da EJA, em Caxias do Sul, passa a ser realizada a partir do trabalho de um grupo de professores, que foram sendo “reunidos” para pensar a proposta. Nos diversos momentos, as narrativas mostram a pluralidade de um discurso que passa a ser definido, dito sempre no plural. Para demarcar a importância dada ao plural, ao coletivo, optarei por destacar em algumas falas citadas a presença dessa pluralidade, acrescentando grifos para marcar esta presença.

*Quando eu assumi a Secretaria tinha a questão da implementação da LDB em 1996, aí houve uma confusão generalizada porque parecia que era proposta **nossa**, mas era a questão da Lei que precisava ser implementada, então a gente teve uns atropelos em função da Lei com aquilo que **a gente** queria estar desenvolvendo. Então, **nós queríamos**, não, enquanto proposta. Nossa! **A gente** queria”: (a) a valorização do Magistério, trabalhando com a questão da formação continuada, **a gente** tinha aquela coisa de promover encontros, cursos, ah... Assessoria direta nas escolas, então dentro da formação continuada **nós** tínhamos estas questões aí; (b) a questão da universalização do acesso, então um pouco ajudados pela LDB, né. Na realidade naquela época tínhamos em torno de 11 escolas no município com 1º grau incompleto e hoje temos, não sei... Mas, naquela oportunidade, tínhamos 11 que eram assim, e umas 50 que tinham até 4ª série, então **nós** fomos fazendo a ampliação do ensino fundamental, naquela época nós tínhamos uma discussão problemática sobre as questões financeiras, porque ainda não estava implementada a questão do recurso do FNDE, sabe aquelas coisas? (Professora Helena Regina, 2013, grifos nossos).*

As expressões citadas pela professora remetem à motivação existente quando o trabalho foi iniciado, respaldada também por circunstância da LDB e muito fortemente pela pluralidade já referida no início do texto. Este sujeito, que se mostra sendo constituído por muitas vozes, é “ser docente”. Segundo Nóvoa (1992, p. 16), “[...] um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças, quando necessário pensamos nós”.

Ao ser desafiada a refletir sobre como ocorreu o processo inicial de reestruturação da EJA de Caxias de Sul e sobre como a professora passou a fazer parte dessa trajetória, Vânia narra:

*Eu entrei na EJA bem na época em que houve uma reestruturação, fui convidada a trabalhar na Secretaria de Educação. Antes tinha outra organização, era Proeja, equipes anteriores fizeram a transição da educação do noturno para a forma como ela está estruturada até hoje, por totalidades. Se não me engano foi em 2000. Eu fui convidada porque na EJA estava precisando de uma estruturação bem nas questões pedagógicas e havia uma dificuldade de encontrar **pessoas que assumissem a “bronca”** (risos), fazer compreender que havia a necessidade de haver uma proposta pedagógica diferenciada*

para a educação de jovens e adultos, porque a mesma proposta curricular do diurno não funcionava pra EJA. (Professora Vânia, 2013, grifos nossos).

Quando a professora Vânia usa a expressão “[...] assumissem a bronca”, não há nenhum sinal de pesar atribuído ao momento em questão, inclusive há riso. Existe, sim, a ideia do grande envolvimento e da necessidade de que alguém se comprometesse. Sinal disso é a expressão usada no final: “[...] a mesma proposta curricular do diurno não funcionava para EJA”.

Segundo Soares et al. (2011, p. 243), “além da dimensão prática e teórica, um terceiro elemento faz-se presente na práxis profissional [...], a explicitação da intencionalidade que orientamos ambas”. Dessa forma, o processo educativo propiciado pela intervenção profissional ganha sentido. A narrativa contempla a explicitação da intencionalidade, aqui alicerçada nos processos de mudança.

Quando o processo pode ser narrado e trazido para ser refletido, dentro do espaço educativo, e compreendendo a importância dessa construção coletiva, não somente os docentes como parte da sociedade podem ter a sua voz incluída na construção. Pensar em conselhos, assembleias, eleições e lideranças comunitárias, isso tudo aparece na trajetória da EJA, em Caxias do Sul, como sinalizadores de um processo democrático, como refere outra entrevistada:

*A questão da democratização da gestão foi quando **nós** trabalhamos com a verba do próprio município para fazer com que isto fosse diretamente para as escolas e ah... encaminhamos os projetos dos conselhos escolares naquele período e... aí teve a implementação dos conselhos que hoje está universalizado, mas naquela época era novidade. **Tínhamos** a questão da lei dos diretores, da eleição. Não indicação do governo e sim da participação da comunidade, da pessoa que fosse seu líder na escola. (Professora Helena, 2013, grifos nossos).*

Usando expressões encontradas e aqui replicadas: “*Não sabíamos tudo, não tínhamos certezas, mas precisávamos fazer, buscamos pessoas que sabiam mais, visitamos espaços, convidamos colegas, escrevemos, montamos.*” Cada vez que professoras acessam suas memórias, para falar da trajetória, elas mostram as fragilidades também de como o grupo se constituiu, e isso, de forma alguma, não se reflete como entrave. Ao contrário, essas fragilidades são apontadas constantemente como motivação para aprender mais, em nome de um *ideal* maior a ser concretizado. No grupo se abastecem e se fortalecem.

*Este **grupo** ficou do mês de março a junho debruçado sobre estudos, eles não tinham alunos, eles tinham que estudar e escrever a proposta, ir desenhando ela e vendo as necessidades que agente tinha, eles tinham a pesquisa de campo, a pesquisa antropológica da proposta de Paulo Freire. (Professora Helena, 2013, grifos nossos).*

Quando os professores se reúnem para estudar a proposta, eles tomam para si, para a sua própria prática, elementos que serão abordados posteriormente com os alunos. O diálogo, tão citado numa proposta dialógica, aparece, primeiramente, nas falas dos professores e, posteriormente, é vivenciado pelos alunos, o que contribui para a legitimação do processo, conforme elucida a narrativa de Vânia:

*Nosso estudo foi muito profundo com base na metodologia dialógica, e nós trabalhamos na estruturação das redes temáticas, com pesquisas nas comunidades. Lembro-me de uma vez estar coordenando um trabalho que tinha 11 redes temáticas estruturadas... Isso é uma dimensão muito grande que **a gente** propunha, **a gente** estruturava, acompanhava, questionava, problematizava, e isto virava o currículo que ia pra sala de aula. (Professora Vânia, 2013, grifos nossos).*

Quando as memórias são acessadas, muitos sentimentos são “revividos”. Destaco um dos momentos de maior emoção na entrevista que ocorreu quando a professora, após resgatar muitas de suas memórias, pensa o que isso significou na sua formação pessoal e profissional:

*Foi um tempo muito bom (emoção); **nosso grupo** acreditava muito na proposta e **entramos** de cabeça, eu fiquei somente três anos, me lembro que havia muitas resistências porque dava trabalho, porque era novo. Mas não **tínhamos** a opção de não fazer, precisava mudar, do jeito que estava não podia ser. (Professora Vânia, 2013, grifos nossos).*

Na tessitura dos ecos dessas narrativas, recorro a Nóvoa (2008) quando aponta que a profissão docente se manifesta e se constrói ao vivenciar dimensões coletivas e colaborativas, com trabalho em equipe, com intervenções conjuntas nos projetos educativos da escola, e que tudo isso, de certo modo, seria o “novo” modo de exercer a profissão. O interior da escola seria o lugar adequado para organizar os movimentos pedagógicos, ligando-nos às dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

Parafraseando Freire (1987), no acompanhamento do ato de deixar a *minha* fala, de ouvir as *tuas* falas, para construirmos o *nosso* processo pedagógico, está a crença no coletivo. É nele que se dá a mudança de concepção para novos conhecimentos.

Marcas identitárias do ser docente de EJA: o senso de pertencimento

Tenho escutado em muitos espaços a palavra *identificação*, para designar como um docente *se coloca* e *se constitui* como professor desta ou daquela modalidade. Nas “lentes” que tenho usado para compreender esses processos identitários, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, percebo que há um visível posicionamento dos

professores no lugar do *Sou professor de EJA*. Mas o desafio é *vasculhar* os porquês. As narrativas apontam para possíveis respostas desse questionamento.

A partir das questões norteadoras: Se tivesse que optar por uma modalidade de ensino para trabalhar qual seria? Como um professor se torna professor de EJA? Que fatores são determinantes para a constituição dessa docência? Por que tornar-se um professor de EJA? As respostas mais frequentes foram: “*Estar na EJA é um constante aprender.*” (Professora Márcia).

Para que possa estar constantemente aprendendo, o docente precisa estar aberto à possibilidade do não saber, do desejo de aprender, apaixonar-se pelo conhecimento e apaixonar os alunos. É o que nos diz Moll, pois, segundo essa autora,

fazer-se professor ou professora de jovens e adultos implica empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permite que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa encantar-se com o universo de conhecimento que vem através delas. (MOLL, 2004, p.17).

Para a entrevistada, ser professor da EJA tem especificidades distintas do ensino regular. Segundo essa entrevistada, é totalmente diferente, pois

há um envolvimento muito grande. Eles trazem muitas questões da sua vida, precisa ter muita relação entre o que eles buscam. Não existe um modelo, a gente vai se tornando professor de EJA. Não existem nem materiais específicos para esta modalidade, precisamos ir criando. (Professora Vânia, 2013).

Nesse sentido, a função do docente na EJA está intimamente ligada à concepção pedagógica de que ser docente não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas saber propiciar situações que viabilizem a construção de novos conhecimentos. Em contrapartida, a função do estudante da EJA é saber assumir sua condição originária de sujeito, que possui habilidades e competências e tem possibilidades de enfrentar e transformar sua realidade. Em outras palavras, docente e discente devem estar abertos para ensinar e aprender, pois, ao mesmo tempo em que conhecem a realidade em que vivem e estabelecem suas interações, também ensinam e aprendem. (FREIRE, 1987).

Entendo que o docente da EJA deve possuir capacidade de saber solidarizar-se e socializar-se com seus discentes, bem como estar aberto para enfrentar desafios, promovendo ações de constantes trocas. Essas e outras posturas tornam-se determinantes para identificar os aspectos que podem colaborar no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e que estão sempre presentes nas falas dos docentes e nos porquês de suas escolhas. Na verdade, o tipo de relação que se estabeleceu entre o docente e o discente na EJA foram de fundamental importância na

elaboração das ações pedagógicas. O diálogo mostrou-se como a estratégia de ação em consonância com a proposta do Tema Gerador Freireano. É no diálogo que o professor compartilha o conhecimento e a cultura com os alunos, respeitando, reconhecendo e “reprocessando” também os conhecimentos e as manifestações culturais trazidas por eles. Como cita emocionada a professora:

Eu acho que é bem importante falar, porque faz parte da minha vida, isso faz parte da minha formação (emoção). São tantos anos, e isso faz parte da minha vida também. Eu acho que isso fica até na minha voz, porque é algo do qual eu falo com muita paixão! (Professora Tânia, 2013).

Esse lugar “apaixonado” ocupado pela professora, e que a emociona, parece ser o espaço do saber profissional que os anos de prática tornam decisivos na adoção de sentimentos de *pertença* a este grupo, com todas as suas rotinas e a estruturação desse tipo de prática profissional, aprendendo a trabalhar com e a partir dela, embasando teoricamente com momentos de tentativas, com acertos e erros, constituindo-se assim uma aprendizagem profissional que nunca cessa.

Dentre os desafios que são colocados ao docente que trabalha na EJA, está a configuração de seu campo de estudo e de atuação, e como parte dessa configuração está a formação do profissional que mostra-se para além da formação inicial que não contribui de forma totalizante e específica para que um professor se torne “professor da EJA”. Segundo Rios (2010), toda a ação docente possui dimensão: técnica, política, estética e moral, e são essas dimensões que nos ajudam a ampliar a compreensão que podemos fazer da constituição da docência. Portanto, é nessa linha conceitual que a EJA constitui um professor para trabalhar na EJA. Na reflexão da entrevistada, a identificação com a modalidade EJA é um processo:

Como acontece? Tu tens que (pausa) primeiro que ser professor de EJA é tudo de bom, tem uma relação com o outro muito próximo. Há que ter humildade, a gente não sabe tudo. Vamos procurar, vamos pesquisar. [...] também acho que, claro, tenho experiência, a história está em mim. (Professora Helena, 2013).

Ao trazer para a reflexão essas questões, o exercício proposto é o de perceber como elas estão presentes nas narrativas, possibilitando uma análise mais criteriosa dos “porquês” contidos nas falas e das representações que os profissionais da área fazem sobre o ser docente na EJA.

As afirmativas de Fulana mostram o grau de *pertença* e de envolvimento, associando a identidade como docente de EJA à maternidade: é “*Como se fosse um filho que tu embalaste, que tu tentaste criar.*” São múltiplas as marcas e os pontos de

conexão com a pertença. As palavras buscadas para nomear os sentimentos refletem as subjetividades que acompanham a trajetória de cada um.

O planejamento como “potência”:¹⁰ a formação in loco

Abordar a questão dos saberes dos docentes e de como eles se constroem envolve complexidades que ultrapassam os limites de alcance da pesquisa. No entanto, a partir das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, há algumas forças referentes às aprendizagens no recorte temporal proposto, que merece ser destacado. O papel do articulador pedagógico e de sua mediação, hoje coordenador, pode apontar para algumas interfaces da constituição do ser docente ao longo de sua trajetória pessoal, por estar diretamente ligado ao planejamento e, por consequência, às aprendizagens construídas pelos docentes. Nomear e analisar essa categoria objetiva traz à tona tais questões.

Em 1998, juntamente com todo o processo de reconfiguração da EJA, em Caxias do Sul, surge também o papel de um “novo” profissional, que tem por principal função auxiliar os professores na construção do planejamento, a partir de todos os referenciais freireanos, conforme narra:

Bem, quando surgiu o papel do articulador pedagógico na rede, naquele período o foco estava nas redes temáticas a partir do tema gerador freireano; assim, o articulador naquele momento tinha o papel de preparar, teorizar, fundamentar os professores para se apropriarem da teoria, entendendo do que se tratava. [...]. Naquele período havia formação continuada conjuntamente de todos os professores de EJA. (Professora Márcia, 2013).

O relato da professora nos aponta para as funções do articulador pedagógico como aquele profissional que precisava apropriar-se teoricamente para poder mediar e teorizar com seus pares; posteriormente, “amarrar” essa teoria às práticas da proposta, por meio da construção da Rede Temática e Programação Real e de Sala de Aula, oportunizada pela definição do Tema Gerador, Contratema e Questão Geradora.¹¹ Tal ideia é reiterada pela narrativa da docente:

O articulador pedagógico foi um cargo criado para as escolas, não havia este cargo. Quando nós criamos a EJA de ensino fundamental completo e aí sim, com uma aposta, é aposta, sim dá pra se dizer, no trabalho da metodologia dialógica com todo o embasamento teórico, então havia necessidade de ter uma pessoa para articular junto aos professores a implementação deste trabalho, então se teve a necessidade, tanto nas

¹⁰ A potência referida está associada à ideia de força que pode ser movida; de energia, possível de ser utilizada, a partir do papel do articulador pedagógico dentro das instituições.

¹¹ Para saber sobre a metodologia dialógica através dos temas geradores, consultar: Stecanela (2015); Conrado (2015); Gouvêa (2004).

escolas organizadas por ciclo, que também adotavam esta metodologia, como nas escolas de EJA, a figura do articulador pedagógico, justamente para fazer este trabalho de planejamento. (Professora Vânia, 2013).

Ao apontar as funções do articulador pedagógico, fica ressaltada a importância de seu papel com seus pares, para fazer com que a proposta saísse do papel. Mediar se torna a palavra de ordem, e isso significa um conceito bem abrangente de *estar junto de* para dialogar com seu grupo e organizar todas as etapas do trabalho docente. Esse processo é citado pela professora que descreve como ocorriam os momentos de articulação, sendo ela uma articuladora:

Nós nos reuníamos realmente para discutir. Eu trazia textos, temas. Nesta escola mesmo, a gente lia, planejava. Não precisava chegar ao sábado e fazer o planejamento, já estava pronto. A secretaria nos dava todo o apoio, nós tínhamos muitos alunos, não era como hoje. Se eu olho os registros eu penso, nossa! A gente fazia tudo isto. (Professora Vânia, 2013).

Ao citar como ocorriam as reuniões e como elas eram organizadas pela professora, na função de articuladora, percebe-se que a mediação ocorria em função da necessidade de um aprofundamento teórico frente ao desafio que se estabelecia de implantação de uma nova metodologia. No entanto, já aparecem elementos de que o estudo tornou-se um hábito, e as reuniões nesse formato eram organizadas para estudar, refletir e, a partir do que era discutido, planejar as ações. Recorro às palavras de Tardif para potencializar as falas das professoras:

Os saberes dos professores parecem ser saberes plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de naturezas diferentes. (TARDIF, 2012, p. 61).

Pensar sobre as próprias concepções à luz de outros referenciais, tendo sempre o diálogo como ponto de partida e também de chegada, mostra um lugar de construção. A docência na EJA foi sendo construída pelos seus atores e por uma teoria. Dificilmente a nova metodologia conseguiria ser implementada, se não fosse a mediação, um elemento considerado importante para que aquilo que se diz seja refletido com aquilo que se sabe, para se transformar naquilo que se faz. Com a entrada de nova gestão municipal, a partir de 2005, o articulador pedagógico deixou de ser uma função exclusiva da EJA ou escolas cicladas e passou a ser uma função presente em todas as escolas regulares. No entanto, de acordo com as narrativas de uma das colaboradoras, o papel mediador do articulador acompanhou a nova nomeação, pois a ele estava associado o princípio da

mediação. De acordo com as especificações das atribuições da função de articulador, há muita semelhança entre as funções de coordenadores e de supervisores na atualidade, sendo normalmente encontrados como sinônimos. A nomenclatura atual é de coordenador pedagógico, conforme cita a professora:

Na minha visão, a mudança de articulador para coordenador ocorreu apenas na nomenclatura, pois a função é a mesma. As caminhadas precisam ser mantidas indiferentemente das questões político-partidárias. (Professora Márcia, 2013).

Se a mudança de nomenclatura não foi ponto de desvios, cada docente que já estava na EJA, que constituiu sua docência com seus pares, numa (auto)formação com seus articuladores, tem condições de manter os paradigmas da mediação em seu cotidiano. No entanto, outras narrativas demonstram que, devido a ter havido muitas trocas de articuladores, talvez, dentre muitas possibilidades, ao não passarem por todo o planejamento coletivo, o pertencimento a uma nova proposta, seja na função de professor, seja na de articulador, os novos profissionais não puderam construir sua docência alicerçada nesta proposta, gerando, assim, outras formas de ser articulador.

Esse processo de planejar “com”, numa perspectiva de coletividade, de estudo da realidade e de planejamento coletivo, leva a uma reflexão constante do professor, que precisa estudar, planejar e trocar com seus pares. A identificação com o grupo, já citada anteriormente, também gera um sentimento de responsabilidade, que também faz parte dos processos democráticos, sublinhada pela expressão *o grupo decidiu*. Nesse sentido, podemos evocar palavras de Freire ao afirmar:

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1987, p. 61).

Cabe salientar que o conceito de mediação abordado leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender. Enfatizada, através do discurso oficial, no plano da ideologia intersubjetiva, a “troca de experiências entre as pessoas”, para a possibilidade do conhecimento, pelo “vir a ser”. Na perspectiva sociointeracionista, Vigotsky¹² confirma a mediação entre o universo objetivo e o subjetivo. No estudo feito, essa ideia está alicerçada no grupo de

¹² Vigotsky não abre mão do processo de aprendizagem, de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores. Nesse princípio, existe uma coerência teórica que justifica o sociointeracionismo, como desdobramento do materialismo histórico dialético, posto que a mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Essa realidade estabelecida, segundo o próprio Vigotsky, é como um elo em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. (VYGOTSKY, 1999, p. 53).

professores e articuladores pedagógicos que foram se (auto)formando na prática, conforme a expressão de uma das professoras entrevistadas:

Tinha que pesquisar, estudar, preencher os relatórios, partir da necessidade da comunidade, do que o grupo queria estudar. E... isto não era fácil, alguns professores não queriam. Mas um grande facilitador foi a assessoria permanente, a gente discutia junto com os articuladores pedagógicos; eu mesma, como articuladora ou coordenadora era considerada muito exigente, porque eu queria fazer certinho. (Professora Vânia, 2013).

Esse espaço de encontro, de desafio, de estudo entre os professores e mais os articuladores pedagógicos coadunam com as reflexões de Nóvoa (2008), ao dizer que a formação docente precisa estar ligada aos contextos internos do espaço escolar, onde professores podem construir suas referências de trabalho, com base em suas vivências, em referenciais teóricos, nas dimensões de vida e profissão. Não significa fazer da escola uma “ilha”, mas de potencializar sua capacidade de reflexão-ação-reflexão e, como diz Nóvoa, no desafio que se apresenta:

E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. (NÓVOA, 2008, p. 4).

Atualmente, algumas especificidades se apresentam na formação, a partir da mediação dos articuladores/coordenadores, conforme expressa a narrativa das entrevistadas. Essa mediação foi construída para que professores e articuladores criassem, em conjunto, estratégias para atingir o objetivo maior de planejar ações que efetivassem o fazer pedagógico. Assim declara a professora no seu papel de *interventora* com seus pares: “*Com certeza é bem legal, tu recebe o retorno, às vezes o feedback vem bem na hora, têm professores que têm o mesmo tempo de serviço que eu e que me dão retorno na hora [...].*” (Professora Tânia, 2013).

Sobre a mediação efetivada pelo articulador pedagógico, é inegável o potencial de formação continuada disponível na instituição escolar. Estar com o outro, reconhecendo a si mesmo e ao outro, é uma possibilidade de intervenção pedagógica que afeta os dois polos (professor e articulador) de forma respeitosa com a trajetória de cada colega, como mencionou uma entrevistada sobre a busca de ajuda por parte dos professores de sua escola: “*Ninguém nunca me ajudou a fazer parecer (descritivo), me ajuda aqui. Olha aqui! Isto eu acho muito legal.*” (Professora Tânia, 2013). Estar disponível para

aprender com o outro, expondo suas fragilidades e potencialidades, é próprio de relações de respeito profissional e pessoal entre os envolvidos.

Conclusões

Recorro neste momento de síntese para o problema inicial que se lançou, como uma tentativa de entender e refletir de que forma se constitui a ação do articulador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos de Caxias do Sul (1998-2012), tornando-se mediador no processo de construção da docência na formação continuada. As vozes de seus interlocutores me proporcionaram encontrar vestígios muito marcantes, que me levaram a perceber quem foi o articulador pedagógico, como ele pode contribuir para a constituição da docência de seus pares e como essa formação continuada foi sendo percebida por eles.

Finalmente, os achados da pesquisa refletem-se também nas interfaces que constituíram a docência na EJA em Caxias do Sul, a partir das narrativas de seus protagonistas, dissecadas em categorias de análise, para ampliar as lentes na visão e reconstrução do objeto de pesquisa. A docência emerge sendo constituída com a mediação do Articulador Pedagógico, durante as reuniões pedagógicas e, para além delas, no planejamento efetivado em sala de aula, formando-se em exercício. O pertencimento à proposta a partir do tema gerador freireano mostrou-se potencializador desta constituição do ser docente na EJA.

A dimensão que uma pesquisa abarca por fazer parte de um universo muito mais abrangente redefine as “rotas”. Nesse sentido, o meu olhar foi sendo ampliado a partir de uma orientação vigilante e instigante. Por saber que há muitas pesquisas sobre o tema, encerro com a sensação de que há ainda um universo a ser explorado, há muito que dizer, há muito a refletir.

O que posso concluir? Primeiramente que a história da EJA, em Caxias do Sul, ganhou visibilidade a partir do olhar de cada pessoa que se motivou a olhá-la, assim como de cada “participante ativo” que emprestou temporariamente a sua voz, para que essa história pudesse se replicar, ecoar e ser contada para si mesma e para o mundo. A esse estudo se agregam outros que emitem olhares para as culturas de EJA processadas na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, bem como relacionadas às suas dimensões históricas e culturais, a exemplo de Conrado (2015), Stecanela (2015), Borges (2014).

Concluo que os processos pelos quais a EJA, da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, passou se relacionam ao vivido no cenário nacional, obviamente respeitadas as suas especificidades, e elas são de ordem social, política, econômica, cultural, organizacional. Há uma realidade que é única e pessoas que constroem esta

realidade também de forma ímpar. Há contradições, há superações, há mobilidade das necessidades de cada tempo, porque a sociedade e a educação são dinâmicas e complexas.

As narrativas produzidas nas entrevistas geram uma “teia” que mostra uma realidade com as verdades construídas sob diferentes pontos de vista, de forma plural, e também singular, remetendo a um “lugar” que pode ser acessado pelas memórias e pelas emoções, um lugar que ainda ecoa nas paredes de muitas escolas, de muitas comunidades e de muitas histórias de vida.

A EJA é uma modalidade ainda cheia de potencial de ação, reflexão, estudo, análise, construção. Quando refletimos sobre a prática, estamos refletindo sobre nossa própria existência. É o próprio Freire (1987) que nos afirma que os homens para poder transformar o mundo não podem ter uma existência muda, porque o ser humano não pode ser nutrido com falsas palavras, precisa nutrir-se de palavras verdadeiras. A existência existe para pronunciar o mundo e para poder modificá-lo; quando pronunciado volta problematizado para estes sujeitos que o pronunciam, exigindo deles um novo pronunciar.

Concluo que os docentes, ao pensarem sobre si mesmos, sobre suas práticas e contextos, num processo coletivo e reflexivo, enfrentarão seus dilemas e desafios de forma mais “efetiva”, mais apaixonada, mais envolvida e comprometida. Não se trata de fazer uma leitura ingênua da realidade educacional, pois há muito a ser superado. No entanto, docentes que se colocam no lugar de busca constante, possivelmente, têm maiores chances de se realizarem como pessoas e como profissionais e conseguirão realizando uma mediação pedagógica, que contribuirá para a evolução da educação que sonhamos para nossa sociedade.

Referências

BISINELLA, Patrícia Borges Gomes. Trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do Prouni (Caxias do Sul – 2005-2014). 2014. *Projeto de Pesquisa* (Pós-Graduação em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 2014.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1992.

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

CONRADO, Bruna. *Observando práticas, tecendo conceitos: um estudo sobre as culturas de EJA em Caxias do Sul (1998-2012)*. 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado) – UCS, Caxias do Sul, 2015.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, p. 63-82, set./dez.1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GOUVÊA, Antônio Fernando. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

HADDAD Sérgio. *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da Pós-Graduação em Educação no período de 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/public2.htm>>.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007.

MOLL, Jaqueline et al. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Trad. de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto Alegre: Porto, 1992.

NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa – Portugal, Universidad de Lisboa. 2008.

PESAVENTO, Sandra J. *História e história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção História & Reflexões, 5).

RELA, Eliana (Org.). Um histórico desafio. *Revista do Programa de Educação de Jovens e Adultos*, Caxias do Sul: Gráfica Nordeste; Prefeitura Municipal de Caxias do Sul; Secretaria de Educação, a. 1, n. 1, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Leôncio. Processos de formação de educadores de jovens e adultos e os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STECANELA, Nilda; AGLIARDI, Delcio Antônio; LORENSATTI, Edi Jussara Candido (Org.). *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. Caxias do Sul: Educs, 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ler_escrever_o_mundo_EJA.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

STECANELA, Nilda. *Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais*. Caxias do Sul: Educs, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e a formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1999. Disponível em: <<http://www.caxias.rs.gov.br/educacao/texto.php?codigo=254>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

Faculdade de Filosofia: início da formação de professores em nível superior em Caxias do Sul¹

Maria Inês Tondello Rodrigues
Lúcio Kreutz

Introdução

A cidade de Caxias do Sul está localizada na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul, fazendo divisas ao norte com São Marcos, Campestre da Serra, Vacaria e Monte Alegre dos Campos; ao sul com Vale Real, Nova Petrópolis, Gramado e Canela; ao leste com São Francisco de Paula e a oeste com Flores da Cunha e Farroupilha. A área educacional faz da cidade um polo regional. Com 30 estabelecimentos de ensino técnico, entre eles, Senais, Senacs, metalurgia e profissionalizantes, a mão de obra local já dispõe de qualidade e qualificação continuada. Onze instituições de Ensino Superior estão instaladas na cidade, com cursos nas mais variadas áreas. Na rede estadual de ensino, são atendidas 54 escolas com cerca de 35.000 alunos. A rede municipal conta com 86 escolas e aproximadamente 40.000 alunos. Na secretaria municipal estão cadastrados 3.016 professores, sendo 167 com magistério, 1.090 licenciados, 1.640 especialistas, 84 mestres e um doutor, os quais atuam nas zonas urbana e rural. A rede particular de ensino conta com 175 estabelecimentos, com cerca de 26.000 alunos. Assim, de acordo com o censo da Quarta Coordenadoria Regional de Educação – CRE, referente ao ano de 2014, Caxias do Sul possui atualmente 315 estabelecimentos de ensino. Vale salientar que, nestes dados, estão computados, segundo página da Secretaria Municipal de Educação, no *site* da Prefeitura Municipal, estabelecimentos de Educação Infantil, pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissionalizante, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. (SMED, Caxias do Sul, 2004).

Na década de 60, a cidade de Caxias do Sul contava com 101.852 habitantes, destes, 32.583 residiam na zona rural e 69.269 na área urbana. Vale ressaltar que uma década antes, em 1950, a população era quase a metade: 22.791 pessoas moravam na zona rural e 35.803 na zona urbana, totalizando 58.594 moradores. Conforme Dalla Vecchia et al. (1998), esse crescimento demonstra o desenvolvimento da cidade como um polo industrial, considerando as empresas que aqui se firmavam, proporcionando empregos e buscando mão de obra. Muitas das atividades desenvolvidas se

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul: memórias, representações e narrativas (1960-1967)”, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio Kreutz, defendida em 29 de setembro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

relacionavam a marcenarias e ferrarias, além do ramo moveleiro e das indústrias de bens de consumo duráveis, que se expandiam em nível nacional.

Através da Secretaria Municipal de Educação, eram mantidas escolas municipais que atendiam o então Ensino Primário; porém, a instalação não acompanhou o elevado número de pessoas na área urbana. “Há uma má distribuição evidente das escolas: na zona urbana há menos escolas municipais do que a zona rural, quando a população urbana representa 90% do total.” (GIRON, 1977, p. 80). De acordo com a autora, em 1959 a cidade tinha 187 escolas e 218 professores que atendiam 4.805 alunos. No ano seguinte, com 188 escolas, 270 professores lecionavam para 3.975 alunos. Em 1961, 192 estabelecimentos de ensino primário possuíam 275 professores e atendiam 4.123 alunos. Já em 1963, com 201 escolas, havia na rede municipal 310 professores e 4.667 alunos. Esse estudo mostra que o ensino no município não havia estabilizado, o número de escolas teve um avanço que não se manteve enquanto o número de professores e de alunos progrediu.

As escolas daquele Ensino Secundário qualificavam a mão de obra para as empresas locais, além de profissionais para atuarem nos ramos do comércio, moveleiros, de bens e serviços. Com isso, a necessidade do Ensino Superior se fazia sentir, e a comunidade almejava mais opções para esse nível escolar. Aos poucos, foi se tornando indispensável, uma vez que para adquirir formação eram necessários deslocamentos para outras cidades, principalmente à capital Porto Alegre. O jornal *Pioneiro*² confirma que “as distâncias fizeram com que muitos jovens, sequeiros de conhecimentos mais aprimorados, interrompessem sua carreira estudantil”. (PIONEIRO, 1º/8/1959, p. 15). A Faculdade de Filosofia entra nesse cenário e qualifica esses que foram os professores do Ensino Secundário. Por isso, o questionamento que fundamenta este estudo é: *De que forma, por quem e com que objetivos foi articulada a criação e manutenção da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, entre os anos 1960 e 1967?*

No ano de 1960, inicia suas atividades a Faculdade de Filosofia mantida pela Mitra Diocesana, que cedeu seu prédio na rua Os Dezoito de Forte, para abrigar as aulas da Faculdade de Ciências Econômicas, que estava em funcionamento. A Faculdade de Filosofia passou a funcionar no Colégio São José, na mesma rua. A Faculdade se manteve de forma autônoma desde 1960, até a criação da Associação Universidade de Caxias do Sul, à qual passou a fazer parte, em 1967. Durante esses sete anos, foi mantida pela Mitra Diocesana de Caxias do Sul, que também cedeu sua sede para as aulas da Faculdade. Esta Faculdade de Filosofia, enquanto mantida pela Mitra

² Periódico local com circulação desde 1948 iniciou com grupo da comunidade e edições semanais. Passou por várias formas de edição e administração e hoje faz parte do grupo Rede Brasil Sul – RBS de Telecomunicação, que incorporou a Empresa Jornalística Pioneiro, nos anos 90.

Diocesana de Caxias do Sul, é o objeto específico da presente pesquisa e o foco de análise, a partir desta contextualização inicial. Estudo que se tornou relevante na construção e no aprofundamento de conhecimentos científicos relativos ao Ensino Superior na cidade de Caxias do Sul, uma vez que a instituição ainda não havia sido objeto de pesquisa. Nessa análise, expomos seu funcionamento através do regimento interno e da composição das diretorias que atuaram no período, bem como os cursos que foram ofertados.

Construindo uma leitura de fatos históricos

A História Cultural nos proporciona um novo modo de ler a história. O envolvimento e as relações entre os sujeitos, a micro-história, as pequenas dimensões e diferenças de um processo fazem o entendimento e a leitura por outros sujeitos, com outras interpretações. O objetivo do pesquisador é o que fundamenta seu objeto de pesquisa. Assim, esclarecer como era a cidade e quem eram seus habitantes, no período pesquisado, faz com que o leitor se aproxime do objeto aqui apresentado.

O Ensino Superior passa a ser frequentado, em Caxias do Sul, por estudantes de toda a região, que até então necessitavam se deslocar a outros municípios para alcançar a graduação neste nível de ensino. Assim, um estudo aprofundado sobre a criação e manutenção da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul se tornou importante por destacar como aconteceu este processo, quais os objetivos, critérios adotados, qual o plano de ensino e currículo escolhidos, na construção de conhecimento científico. A relevância do estudo está tanto no aspecto acadêmico, enquanto formador de identidade institucional e social, por atender uma demanda da comunidade local, regional e cultural, por qualificar o Ensino Superior numa cidade em crescimento. As cidades do interior recebiam os reflexos dos acontecimentos nos grandes centros. A formação de professores acontecia em outros municípios, principalmente na capital Porto Alegre. O deslocamento em busca de aperfeiçoamento se tornava oneroso e não havia contribuição para que os professores locais fossem se qualificar em outras cidades.

Por esses motivos, essa pesquisa mostra o processo de fundação e a manutenção da Faculdade de Filosofia, no período em que se manteve autônoma, demonstrando sua importância e relevância acadêmica, científica e social. Os articuladores para a criação da Faculdade de Filosofia deixaram um legado de formas de agir e pensar no espaço acadêmico que, se bem-entendido pode mostrar que existem marcas que permanecem até os dias atuais. É preciso aprofundar essa análise para esclarecer de que forma essa ligação se mantém e como era o plano de ensino e a metodologia da época estudada.

A História Cultural surge para refletir o agir e o pensar do ser humano, como sujeito que vive em sociedade. Os diversos meios de estudar os acontecimentos traz a diferença do modo de ver e interpretar esse sujeito. Possui várias linhas de estudo que se entrelaçam até chegar a essa forma mais clara de “lembrar” os acontecimentos. “A história pode ser dividida em quatro fases: a fase *clássica*; a da *história social da arte*, que começou na década de 30; a descoberta da história da cultura popular, na década de 60; e a ‘nova história cultural’.” (BURKE, 2008, p. 15, grifos do autor). O autor refere que os marxistas criticavam a abordagem clássica sobre cultura, alegando que ela não mantinha ligação com análises econômicas ou sociais. Contudo, esse novo olhar traz à tona a relação com os sujeitos. Alguns marxistas, inclusive, aderiram a essa nova forma de interpretar e estudar a história. Na relação entre o econômico e o social, não é mais aceitável conceber o econômico como determinante nem o cultural como separado da totalidade social.

Na verdade, é preciso pensar e como todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, em acto, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma “cultura”, seja esta comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo. (CHARTIER, 2002, p. 66, grifo do autor).

Uma narrativa histórica se faz a partir de informações coletadas em documentos, textos, imagens, relatos, deixados por sujeitos que viveram e construíram um momento na história. Não há uma única verdade quando tratamos de fatos históricos. A cultura de um grupo, em um lugar, em um tempo, traz marcas que demonstram uma leitura, o olhar de cada sujeito que vive e compartilha este viver. Os diferentes sentidos e as possibilidades de manifestação cultural deixaram evidente a multiplicidade de experiências, que podem ser traduzidas nas formas de vida dos diferentes povos nos diversos tempos e espaços.

A História Cultural nos permite esse olhar a partir de diversos ângulos, para analisar narrativas orais ou escritas. A história não possui apenas um ponto de vista, muitos são os caminhos a serem analisados. Assim acontece com o historiador: ele lê a partir do objetivo, do caminho que segue. Por isso baseamos essa pesquisa na História Cultural, por entender que a história se faz a partir da participação dos sujeitos nos acontecimentos, nas decisões e nos caminhos usados para que os fatos aconteçam e fiquem registrados.

O homem, como membro da sociedade, cria ao seu redor um complexo, um emaranhado de práticas, hábitos e costumes que o definem. Conhecimento, crença, leis, moral e arte podem definir esse paradigma a ser analisado. A diferença pode estar no

modo de ler esses estágios perpassados pelos sujeitos. A leitura deve considerar as vivências, os conhecimentos e as sensibilidades de quem a desenvolve, bem como de quem produziu o que está sendo lido. Cada pessoa pensa e age de uma forma, e isso faz com que cada leitura seja única, cada interpretação seja individual. A leitura se processa com o conhecimento, as experiências e a crença de cada leitor. Com o historiador não é diferente.

Analisar documentos históricos faz com que o pesquisador se mostre, assim como a narrativa que produz. Os documentos mostram os sujeitos que os elaboraram, em um tempo e espaço. O pesquisador, que faz uma leitura em outro tempo e espaço, deve considerar os aspectos e as relações de uma vivência. Aptidões e expectativas, este é o terreno por onde o historiador irá caminhar. Hunt (1992) salienta que a leitura requer atenção, envolvimento e totalidade. Não é possível fazer uma boa leitura se não nos determos no todo do que é mostrado, observar apenas os fragmentos pode levar a interpretações equivocadas e não permitir a compreensão do sentido completo. O significado é uma criação do sujeito, por isso, “ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores”. (HUNT, 1992, p. 214). Ressalta que o leitor, usando estratégias de leitura, estabelece uma relação com o objeto lido, que o conduzirá à interpretação que ele considera correta.

A História Cultural não vê documentos ou imagens como narrativas, mas entende que esses geram a narrativa. Ou seja, que a transformação feita pelo historiador faz com que esses documentos e imagens conduzam a uma narrativa. Os documentos, como fonte de documentação, indicam práticas, hábitos, costumes, objetivos, modos e usos de uma época por um povo ou grupo. As práticas são vistas como um dos diversos paradigmas da História Cultural. É uma virada de direção afetada pelas teorias social e cultural, sugerindo releituras e reflexões acerca do que vem sendo praticado como sociedade. As práticas cotidianas, por exemplo, antes eram tratadas como intelectuais, pensadas, hoje são as experimentações que geram significados.

Esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar – dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. (CHARTIER, 2002, p. 27).

A narrativa, entendida como “relato de uma sequência de ações encadeadas” (PESAVENTO, 2012, p. 49), difere da ficção, que trata o texto ou a produção como literária, retirando, assim, sua tendência à ciência. É um novo olhar para a vida, ver o que antes era escondido, invisível por estar oculto atrás de determinações e intenções de

uma época, de um poder, de um grupo. As ausências e os silêncios são os objetos de investigação da História Cultural, que busca revelar o não revelado, ver e observar o que estava oculto, captando as subjetividades e sensibilidades dos sujeitos.

A educação, nesse processo, recebeu um novo espaço, um novo olhar perante a forma de fazer pesquisa. Passa a ser questionado se as “naturalidades” praticadas na instituição Escola são realmente naturais ou são imposições e costumes. A “verdade” defendida no ambiente escolar passa a ser discutida e analisada com outro olhar, na tentativa de alcançar outra compreensão e interpretação dos processos educativos, que levem a reflexões e novas práticas.

Para estudar a história de um estabelecimento de ensino, é preciso compreender que se faz uma análise e uma narrativa, não que seja absoluta, considerando que outras poderão surgir. Uma instituição escolar traz muitas histórias; para esta pesquisa escolhemos a fundação e manutenção da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, no período em que se manteve autônoma, entre os anos de 1960 e 1967. Essas diversas histórias surgem “em decorrência de quem as narra, de quando as narra, de que tema está sendo colocado em foco”. (WERLE, 2004, p. 28).

Pesquisar uma instituição escolar, no caso a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, remete a uma reflexão sobre a história de estabelecimentos de educação. Estes têm sido focos de muitos estudos nos últimos anos e, dentro da perspectiva da História Cultural, implica revelar as participações e os envolvimento dos diferentes sujeitos que compartilharam do período e fato analisados. As distintas percepções revelam diversas representações dos fatos e de como foram conduzidos naquele tempo e espaço. Esses variados olhares podem ser alcançados através de pesquisa de documentos, imagens, comunicações deixadas ou por meio de falas, com entrevistas por exemplo. Nessa pesquisa realizamos quatro entrevistas com sujeitos que viveram o fato no período estudado.

A escola usa a memória para exercer suas atividades. Desde os tempos antigos, é exigido do aluno que exercite a memória através de leituras e retóricas ou de jogos que estabeleçam regras de memorização. O sistema escolástico das universidades, que influenciou o início da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, usava o recurso da memória fundado na oralidade e na retórica. Le Goff (1996) cita alguns trechos de retórica e estudos teológicos, para falar das teorias da memória. Entre eles, que ela é guardiã do que se pensa, arca de todas as coisas, e que para exercitá-la é preciso praticar exercícios que exijam o aprender de cor, a prática da escrita repetida. Segundo o autor, a filosofia tomista estuda a memória artificial considerando a prudência como caminho e formula regras para exercê-la: a memória está ligada ao corpo, parte da sensibilidade e da criação de símbolos; a memória é razão, estabelecemos uma certa ordem ao recordar;

meditar faz com que a memória seja preservada, meditando elegemos o que desejamos lembrar. Por isso, é importante que se tenha clareza de objetivos ao tratar com a memória. “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 1996, p. 477).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa analisou a memória coletiva do grupo que articulou e manteve a Faculdade de Filosofia desde sua fundação até sua incorporação pela atual Associação Universidade de Caxias do Sul, bem como a memória individual dos sujeitos que participaram desse momento.

Ao historiador-pesquisador cabe a separação, graduação, o nivelamento de sua busca, porém sempre articulado por indagações. Este estudo, construído a partir de perguntas, inquietações e curiosidades, buscou nas diversas fontes históricas disponíveis, através de documentos escritos, imagens e relatos, o significado para esses sujeitos da decisão e do movimento em prol de instalar o Ensino Superior na cidade.

A escola é um espaço de seleção e de hierarquização. As relações vão se tecendo no cotidiano das práticas, estratégias e táticas desenvolvidas pelos sujeitos. As leis, os regulamentos, documentos constituídos, textos que expressam linguagens, regras de organização são instituídos. A linguagem se constitui para estabelecer o que deve ser politicamente correto, o que deve ser ou não falado.

Realizar esta pesquisa sugeria examinar as normas, a organização, as imagens, os relatos, documentos, ritos que cercaram a criação de uma instituição de Ensino Superior. Com isso, a narrativa busca a representação da realidade proposta por esses sujeitos, que viveram esse acontecimento em um tempo e espaço. As representações “são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real”. (PESAVENTO, 2012, p. 39).

Para a realização desta tarefa, trabalhamos com textos já escritos por outros autores acerca da criação de cursos superiores, principalmente os ligados à área da Filosofia. Além desses, estudamos documentos componentes de arquivos históricos como o Centro de Documentação (Cedoc) do Instituto Memória Histórica e Cultural (IMHC) da Universidade de Caxias do Sul (UCS); do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJA), de Caxias do Sul; do Arquivo Histórico da Mitra Diocesana de Caxias do Sul e da coordenação do curso de Filosofia da UCS. “Cabe ao historiador investigar e localizar onde estão preservados, sob a guarda de quem, e buscar contatos para tentar ter acesso a esses acervos.” (BACELLAR, 2010, p. 43). Durante a realização desta pesquisa, encontramos material no Cedoc, que nos mostrou como tudo começou e permitiu contar a história da fundação e manutenção de cursos

superiores, para atender as necessidades de uma região em amplo desenvolvimento social e econômico. No Arquivo Municipal buscamos a realidade mostrada para Caxias do Sul, no final da década de 50 e início da década de 60. Nos arquivos da Mitra Diocesana, pesquisamos os objetivos que levaram à criação da instituição.

A Faculdade de Filosofia atendia também cursos de História e Pedagogia, além de Letras neolatinas. Assim, entendemos que havia currículos interligando estas áreas e justificando suas ligações. Os documentos mostraram como isso aconteceu e que essa interligação era efetiva. Além disso, buscamos a formação do corpo docente e o plano de ensino dos cursos. Através do olhar criterioso de pesquisadores de fontes históricas, estabelecemos os parâmetros de análise de forma a conduzi-los durante toda a trajetória de investigação.

Não podíamos perder o foco nem minimizar a busca, uma vez que entendemos, pelo caminho da História Cultural, que algumas fontes, principalmente as documentais, podem mostrar possibilidades impensadas ou transmitir um entendimento de que as informações mostradas não são importantes. Essas alternativas poderiam nos conduzir por outros caminhos; contudo precisamos viver esse processo com esforço e determinação para interpretar as sinalizações.

A Faculdade de Filosofia em Caxias do Sul

Em pleno desenvolvimento socioeconômico, as lideranças religiosas e laicas da cidade de Caxias do Sul ansiavam por um estabelecimento de Ensino Superior, para satisfazer a demanda originada pelas escolas que atendiam o então Ensino Secundário. Os professores de Ensino Primário se formavam na Escola Normal, enquanto os do Ensino Secundário buscavam ensino fora, nos centros maiores, como a capital Porto Alegre. Como cidade do interior, Caxias do Sul recebia os reflexos do ensino oferecido nos grandes centros.

Se considerarmos a organização curricular, a definição dos conteúdos programáticos, os procedimentos didático-científicos e, principalmente, a procedência e formação acadêmica do corpo docente, feitas as ressalvas aos demais aspectos envolvidos, vemos que as orientações são as mesmas às oferecidas na capital do Estado. (PAVIANI, 2012, p. 139).

As lideranças da cidade se uniram e o bispo diocesano acatou e liderou o desafio. A Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul surgiu a partir dessa união de forças e da intenção do Bispo Dom Benedito Zorzi de que a cidade tivesse instalado o Ensino Superior.

Em 8 de julho de 1959, é criada a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, através de um Decreto Curial, direito conferido pelo cânon 1.375, do Código de Direito Canônico. No documento, é expressado o crescimento da cidade e da região e recomendado que fosse despendido empenho total para que a Faculdade entrasse em funcionamento e obtivesse reconhecimento seguindo as leis vigentes no País.

A cidade e a região nordeste gaúcha viveram um momento ímpar de união de esforços, para conquistar o que havia sido proposto. Segundo Paviani (2012), as forças da sociedade se manifestavam e demonstravam interesse em manter uma instituição de nível superior. No final de 1955, o vereador Nestor José Golo reúne cerca de 70 pessoas, representantes de entidades locais, e formam uma Comissão Pró-Faculdades Caxienses. Com ampla divulgação dos meios de comunicação da época, o grupo solicitou ao então reitor da UFRGS, Elyseu Paglioli, apoio na criação do Ensino Superior na cidade de Caxias. “O Ensino Superior em Caxias do Sul surgiu de reivindicações da comunidade, de estudos preliminares, de audiências com autoridades governamentais e eclesiásticas, da necessidade de formação de professores e profissionais.” (PAVIANI, 2012, p. 143). O autor salienta que o Ensino Superior privado, no município, enfrentou dificuldades financeiras, contudo contribuiu para o desenvolvimento econômico e social de toda a região.

Caxias do Sul tinha em seus quadros diversos professores que almejavam o Ensino Superior, e a Igreja tinha, em seu seminário, muitos alunos que deveriam concluir o curso de Filosofia, para continuar a formação religiosa. Dom Benedito Zorzi recebeu vários documentos de congratulações pela atitude tomada criando a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul. Consta nos documentos pesquisados que, entre os apoiadores, estão congregações religiosas ligadas a estabelecimentos de ensino de toda a região, entidades empresariais e representantes de classes sindicais, órgãos de imprensa, como emissoras de rádio e jornais, gestores e professores de diversas escolas instaladas na cidade, além de autoridades políticas, como vereadores e prefeitos de municípios próximos.

A união desses grupos fortaleceu a iniciativa de Dom Benedito Zorzi e, em 19 de janeiro de 1960, o presidente da República, Juscelino Kubitschek, assinou o Decreto 47.668, autorizando o funcionamento da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, com os cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia, História e Pedagogia. Alceu Amoroso Lima foi o relator do parecer 597 aprovado pela Comissão de Ensino Superior do MEC, em 11 de dezembro de 1959.

Com o curso de Filosofia eram atendidos os candidatos ao sacerdócio e à vida religiosa da Igreja, e os demais cursos atendiam as necessidades da comunidade, com formação de professores para o Ensino Secundário. Contudo, todos deveriam concluir a

Licenciatura, após terminar o curso de Bacharelado. As relações com as Pontifícias Universidades Católicas fortaleciam as intenções da Igreja e ressaltavam a formação de docente. Apesar de ter foco na formação de bacharéis e licenciados, a instituição exigia o cumprimento do curso de Doutrina Católica, para receber o diploma.

Nos documentos pesquisados, é possível perceber que alguns grupos lutavam acirradamente por seus direitos ou que assim eram entendidos. Em 1962, estava previsto na legislação que os estudantes tivessem uma representação de 1/3 (um terço) no Conselho Diretivo das Faculdades. Naquele ano, Caxias do Sul vivia um momento de discussão sobre o assunto, uma vez que a comunidade universitária, juntando as cinco instituições instaladas, era considerada grande e trazia a participação de entidades em nível estadual e federal, como a União Nacional de Estudantes. Em junho de 1962, os caxienses presenciaram uma greve estudantil. Buscando seu direito de representação, os alunos das Faculdades de Direito e de Belas Artes aderiram ao movimento; contudo, os das Faculdades de Filosofia e de Economia não. Pode não haver relação, contudo, os alunos das Faculdades mantidas pela Igreja Católica não aderiram ao movimento liderado pelas entidades estudantis.

É muito evidente a influência da Igreja na condução e nos ensinamentos da Faculdade. No jornal *Ecos do Mundo*,³ de 22 de setembro de 1962, está registrado que de dois a seis daquele mês foi realizada a *Semana do Concílio*. Numa promoção da Faculdade, o evento visava preparação ao Concílio Ecumênico, que estava sendo organizado. A primeira palestra foi proferida pelo Arcebispo Metropolitano, Dom Vicente Scherer, de Porto Alegre. Durante todos os dias, a comunidade acadêmica se fez presente.

O funcionamento da Faculdade

Apesar de o regimento interno prever gestão de três anos consecutivos e nomeação do titular por ato do bispo, não foi bem assim. Naquele período contou com quatro diretores padres, nomeados pela mantenedora, e com uma religiosa que foi mantida no cargo sem nomeação, porém com concordância do Bispo Dom Benedito Zorzi. Pe. Plínio Bartelle assumiu, de 8 de julho de 1959, data de criação da instituição, até 18 de fevereiro de 1963. Desta data até 11 de abril de 1964, a Faculdade foi dirigida pelo Pe. Dalcy Angelo Fontanive, que foi detido pelo Regime Militar. Esse fato fez com que ficasse à frente da Faculdade a vice-diretora, Madre Maria da Eucaristia Daniellou. Porém, para ela não foi emitido decreto pelo bispo, sendo mantida no cargo até 31 de janeiro de 1965, apenas com autorização do representante da Mitra. O então Pe. Paulo

³ Periódico local com circulação quinzenal, fundado em 19 de maio de 1962, pelo Centro Cultural Ítalo Brasileiro de Caxias do Sul, com fins apolíticos e de caráter cultural e noticioso. Com distribuição gratuita era impresso na Gráfica Abrigo de Menores e se manteve até 1964.

Luiz Zugno encerrou o período de três anos do segundo mandato, ficando no cargo até 20 de julho de 1965. Naquela data, assumiu o Pe. Sérgio Félix Leonardelli, que permaneceu até 24 de janeiro de 1967, quando houve incorporação pela Associação Universidade de Caxias do Sul.

O regulamento trazia marcas da filosofia tomista presente nas instituições mantidas pela Igreja, principalmente as Pontifícias Universidades Católicas. Hierarquia, ordem, regras e disciplina, além da ligação profunda com a doutrina católica, estão presentes em todo o texto do documento.

O corpo docente era formado por professores titulares, adjuntos e assistentes. O calendário escolar era formado por 180 dias efetivos de aula, além do período de provas e exames. Nos meses de abril, junho, setembro e novembro, eram feitas avaliações bimensais; nessas, os professores atribuíam notas de zero a dez aos alunos. Na primeira quinzena de dezembro, eram realizados exames orais em cada disciplina, versando sobre o conteúdo integral do programa. As avaliações bimensais tinham peso 6, e o exame oral peso 4, a soma dos dois conferia a nota final ao aluno. Os que somassem nota 7 nas avaliações bimensais ficavam isentos do exame oral. Aos alunos que somassem notas entre 5 e 7, era realizado o exame oral na primeira quinzena de dezembro. Para os que prestassem exame escrito, na tentativa de melhorar o desempenho, a nota final era ponderada com: média das notas bimensais, peso 6; exame oral, peso 2; exame escrito, peso 2. A soma devia conferir nota mínima 5. Os alunos que ficassem com nota entre 3 e 5, nas avaliações bimensais, poderiam realizar direto o exame de segunda época, sendo este escrito e oral. Para estes, a nota final teria a seguinte ponderação: avaliações bimensais, peso 4; exame escrito de segunda época, peso 3; exame oral de segunda época, peso 3. As demais notas eram anuladas.

Os alunos que ficassem com nota, nas avaliações bimensais, inferior a 3, eram considerados reprovados, bem como os que tivessem frequência inferior a 50%. Os que ficassem com pendência em até duas disciplinas podiam passar para a série seguinte de forma condicional. Contudo, o exame dessas devia ser prestado antes do exame final das disciplinas da série em curso. Para os aprovados, era permitido prestar exames das disciplinas matriculadas condicionalmente. Caso não fosse aprovado nos exames das disciplinas pendentes, ficava condicionado para prestar exames nas disciplinas em curso, não podendo ser matriculado para a série seguinte.

A Faculdade iniciou com três cursos, apesar de ter autorização para quatro. Em 1960 começaram Filosofia, Pedagogia e História. Em 1961 foi dado início ao curso de Letras Neolatinas Francês. No ano de 1964 começaram Matemática e Letras Neolatinas Inglês. Em 1966 iniciou o curso de Geografia. Durante o estudo ficou claro que a autorização, em 1960, previa quatro cursos, porém outros foram estruturados e tiveram

liberação para funcionamento. Apenas o reconhecimento como estabelecimento de Ensino Superior que tardou a chegar. Solicitado em 1963, como previa a legislação vigente no País, só foi emitido em 1965, devido ao início do Regime Militar implantado em 1964. Entretanto, a Faculdade de Filosofia, nos sete anos em que foi mantida de forma autônoma, elevou a oferta de cursos de três para sete.

Os três primeiros cursos, Filosofia, História e Pedagogia mantiveram turmas fechadas todos os anos. Os demais foram formando grupos conforme eram criados. Contudo, as formaturas não seguiram o mesmo alinhamento. Iniciaram em 1963 com um número bem inferior, se comparado com as matrículas registradas no período dos quatro primeiros anos. Os cursos de Letras Inglês, Matemática e Geografia só tiveram formaturas a partir de 1967, já como Universidade. Também é possível perceber que a maior procura foi pelo curso de Pedagogia, que durante todos os anos teve o maior número de matrículas.

Quadro 1 – Matrículas e formaturas por curso de 1960 a 1966

		Filosofia	História	Pedagogia	Letras Francês	Letras Inglês	Matemática	Geografia
1960	Matrículas	13	19	39	-	-	-	-
	Formaturas	-	-	-	-	-	-	-
1961	Matrículas	20	28	67	25	-	-	-
	Formaturas	-	-	-	-	-	-	-
1962	Matrículas	17	40	92	32	-	-	-
	Formaturas	-	-	-	-	-	-	-
1963	Matrículas	28	53	130	44	-	-	-
	Formaturas	8	18	34	-	-	-	-
1964	Matrículas	40	64	135	65	14	33	-
	Formaturas	5	6	16	16	-	-	-
1965	Matrículas	52	70	119	62	22	50	-
	Formaturas	1	9	29	13	-	-	-
1966	Matrículas	52	71	103	67	50	72	31
	Formaturas	15	12	28	14	-	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos pesquisados.

As formaturas eram realizadas em grupo, com nominatas dos formandos por curso. A cada evento era celebrada uma missa, geralmente na Catedral Diocesana e após havia solenidade e confraternização entre professores, alunos e familiares. Para cada evento anual era reservado espaço em um clube social da cidade e todos os formandos participavam com seus convidados. A cada turma era confeccionada uma placa de bronze, que ficava exposta na sede da Faculdade, com o nome de todos os aprovados em cada curso e com uma frase escolhida pelo grupo.

Considerações finais

Nos documentos pesquisados, a participação da comunidade está sempre presente formatando o interesse comum em prol de uma educação de nível superior. A Igreja, enquanto promotora do ensino, fundando e mantendo escolas em diversas localidades, tanto de Ensino Primário, Secundário ou Superior, fortaleceu sua importância como instituição reconhecida, principalmente, pelo governo brasileiro, por ter alcançado tal conquista. Após muitas discussões, houve uma união de esforços para conquistar o Ensino Superior. Como a educação se dava partindo de iniciativas particulares, a Mitra Diocesana se lançou, primeiramente com a Faculdade de Economia, atendendo aos anseios dos comerciantes e das indústrias que se instalavam no município. Em seguida, com a Faculdade de Filosofia, acolhe também seus próprios interesses. Além de qualificar os professores do Ensino Secundário, forma os estudantes do Seminário Nossa Senhora Aparecida, visando à vocação sacerdotal. Todos os estudantes que pretendiam ser padres deveriam concluir o Ensino Secundário e cursar Filosofia.

Partindo do problema de investigação definido pela pergunta: *De que forma, por quem e com que objetivos foi articulada a criação e manutenção da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, entre os anos 1960 e 1967?*, mantivemos o foco nas perguntas que originaram nossas finalidades. Direcionados para o processo de criação, cercados e instigados por essas indagações, partimos pelo caminho da pesquisa, em busca de uma dimensão de análise e das representações construídas. Entre as questões primeiras podemos dizer que conhecemos os gestores e os objetivos da criação da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul. Alcançamos ainda os trâmites que esse processo seguiu desde o pedido de autorização até o reconhecimento e funcionamento de forma autônoma. O período delimitado também ficou esclarecido, o início da instituição, em 1960, e a manutenção até a incorporação pela Universidade de Caxias do Sul, em 1967.

Todos esses relatos colaboraram na construção desta pesquisa e no encontro de documentos, além de incentivarem uma análise mais detalhada dos dados encontrados. Essa análise se deu de forma peculiar, com muita atenção e foco. Certamente, nem

sempre podemos analisar sem envolvimento, sem participação. Não podemos, enquanto pesquisadores, nos despir do que conhecemos, pensamos ou estudamos, mas buscamos analisar de forma coerente e clara os fatos examinados. Nossa formação como pedagogos nos remete a analisar o perfil escolar, institucional, observando o currículo e a gestão da Faculdade. Contudo, usando a base da História Cultural, nos colocamos como sujeitos que leem, interpretam e analisam, de outro lugar em outro espaço, o que foi construído em um lugar e espaço diferentes, por outros sujeitos.

A Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul iniciou em 1960 com três cursos, Filosofia, História e Pedagogia. Já no ano seguinte começou o curso de Letras Neolatinas Francês. Apenas em 1964 iniciaram os cursos de Letras Neolatinas Inglês e Matemática. O curso de Geografia começou em 1966. Todos esses cursos foram implantados seguindo a legislação vigente no País, e os processos tramitaram normalmente no Ministério da Educação e Cultura. Os professores, da mesma forma, foram indicados, conforme as exigências legais, e aprovados pelo Conselho Federal de Educação. Nessa pesquisa, o foco está na Faculdade como instituição. Um novo estudo poderá ser desenvolvido para aprofundar o currículo, a metodologia e o funcionamento de cada curso aqui citado.

Durante todo o período estudado, os exames de habilitação foram realizados no início de cada ano. As matrículas eram feitas por série, uma vez que os cursos eram seriados; só passaram a ser por créditos e semestrais, depois de iniciada a Universidade, mesmo que a discussão sobre o assunto tivesse iniciado em 1965. Logo, os cursos eram compostos por currículos fechados, e as avaliações eram bimensais com exame no final do ano. Aos alunos que não alcançassem nota para aprovação em até duas disciplinas, era permitido avançar de série. Contudo, as provas finais das disciplinas pendentes deveriam ser prestadas antes dos exames finais da série em curso.

Aqui registramos a queda de uma de nossas hipóteses levantadas ao iniciar esta caminhada. Quando começamos o estudo, conversando com professores da UCS, principalmente os do curso de Filosofia e com os profissionais que nos atenderam no Cedoc-IMHC-UCS, entendíamos que os cursos tinham duração de quatro anos em todas as possibilidades da instituição. Apenas aprofundando a pesquisa ficou claro que os cursos eram seriados e que o Bacharelado era concedido em cursos de três anos. Para os alunos que almejassem o grau de Licenciados, era necessário cursar mais um ano, com as disciplinas de Didática.

A Serra gaúcha almejava o Ensino Superior como forma de qualificar os professores do então Ensino Secundário. Esses sujeitos construíram um pouco da história desta região; trazendo para a perspectiva da História Cultural, podemos analisar a micro-história, as nuances que circularam os objetivos e as ações que levaram à

criação dessa instituição escolar. Usando o que Certeau (2008) trata por táticas e estratégias, podemos dizer que fazemos uso delas para compor essa narrativa. O governo mantinha suas regras (estratégias) e os articuladores da criação da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul construíram formas, modos (táticas) de alcançar seu intento. Mesmo tendo que seguir a Lei Federal, o bispo diocesano criou a instituição, através de um decreto curial e somente depois foi solicitada autorização para funcionamento. O interno, primeiramente foi aprovado pela Mitra Diocesana e depois foi encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura.

Como pesquisadores, com o foco específico na criação e manutenção de forma autônoma por sete anos, de uma instituição de Ensino Superior, permitimo-nos afirmar que a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul deixou marcas que o tempo continuará a contar: os interesses da comunidade, os anseios dos gestores em conquistar um objetivo e os envolvimento diretos de sujeitos que construíram história. Aqui reforçamos que, na perspectiva da História Cultural, apenas traçamos um ponto de vista, lançamos um olhar para esse objeto de estudo, contando um pouco do que conseguimos “garimpar” dos documentos estudados e nos relatos ouvidos.

Esses sujeitos que ajudaram a construir essa narrativa tiveram seus objetivos, talvez não os mesmos aqui elencados, mas permitiram este estudo, este olhar panorâmico para uma instituição de Ensino Superior. Muitos outros poderão ser realizados, inclusive com outro modo de olhar e de interpretar ou, ainda, com o olhar direcionado aos cursos ofertados pela Faculdade caxiense. Esse trabalho nos lançou num universo de outras perguntas, que acreditamos muitos estudos serão necessários para encontrar possíveis respostas.

Referências

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 23-79.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul*. 2. ed. Porto Alegre: EST, 1998.

GIRON, Loraine Slomp. *Caxias do Sul: evolução histórica*. Caxias do Sul, RS: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 1977. (Centenário da imigração italiana).

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: M. Fontes, 1992. (O homem e a história).

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1996. (Coleção repertórios).

PAVIANI, Jayme. O início do Ensino Superior em Caxias do Sul. In: LUCHESE, Terciane Ângela (Org.). *Horizontes no diálogo entre culturas e história da educação*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012. p. 137-156.

PIONEIRO. Caxias do Sul, RS, ano XI, n. 40, 1º ago. 1959.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SMED, Caxias do Sul. Disponível em: <<https://www.caxias.rs.gov.br/educacao/texto.php?codigo=253>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares – de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 13-32. (Coleção memória da educação).

FONTES DE PESQUISA

Atas de reuniões do Conselho Presbiteral, Bispado de Caxias do Sul, da Mitra Diocesana. Recortes liberados pelo Bispo Dom Alessandro Ruffinoni.

GUIA DE PASTORAL DA DIOCESE DE CAXIAS DO SUL. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 2008.

DOCUMENTOS PESQUISADOS NO CEDOC – IMHC – UCS

- **Fundo:** Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul (décadas de 50 e 60)
 - **Série:** Organização e funcionamento
 - **Subsérie:** Planejamento, implantação e organização
 - **Série:** Controle de material e patrimônio
 - **Subsérie:** Controle de obras
 - **Série:** Organização e funcionamento
 - **Subsérie:** Acordos e convênios
 - **Subsérie:** Atividade de fiscalização do inspetor federal
 - **Subsérie:** Atos legais e normativos
 - **Subsérie:** Normas e orientações
 - **Subsérie:** Políticas e metas
 - **Subsérie:** Realização de campanha comunitária
 - **Subsérie:** Realização de Concurso Vestibular
 - **Subsérie:** Realização de eleições
 - **Subsérie:** Realização e participação em reuniões e assembleias
 - **Subsérie:** Relação com outras instituições
 - **Subsérie:** Planejamento, implantação e organização
- **Regimento Interno da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, 1959**

DOCUMENTOS PESQUISADOS NO AMHJSA

- Arquivo Jornais do Município. Centro de Memória
- Entrevistas Arquivo Público
- Imagens fototeca

O Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: indícios históricos e as práticas pedagógicas (1908-1933)¹

O exemplo causa impressão muito maior que as palavras no coração e na mente das crianças. É preciso que vossos exemplos instruem vossos alunos muito mais que vossas palavras. (João Batista de La Salle).

Vanessa Lazzaron
Terciane Ângela Luchese

O Colégio do Carmo em Caxias: indícios históricos de uma escola confessional

A história do Colégio do Carmo teve seu início no dia 28 de janeiro de 1908, com a chegada de seis Irmãos Lassalistas, provenientes da França, apoiados à época pelo vigário da Paróquia Santa Teresa de Caxias, Dom Cármine Fasulo. Motivados em desenvolver um trabalho educativo nos moldes da pedagogia lassalista,² os referidos Irmãos fundaram, naquele ano, uma escola confessional, para contribuir com os rumos da educação em Caxias.

Compagnoni (1980) esclarece que os Irmãos Lassalistas, para homenagearem o Pe. Dom Cármine Fasulo, denominaram a escola confessional de Colégio Nossa Senhora do Carmo, conhecido tradicionalmente, na cidade de Caxias, como Colégio do Carmo.

Bonifácio (1988) acrescenta que o Colégio do Carmo surgiu quando Caxias contava com menos de cinco mil habitantes, sendo que a maioria das pessoas se conhecia, muito diferente dos tempos atuais. As escolas públicas urbanas, que existiam na época, eram precárias e por vezes restritas, e o ensino primeiramente era ministrado em algumas escolas particulares residenciais na área rural, nas quais se procurava oferecer os rudimentos básicos de leitura, escrita e aritmética.

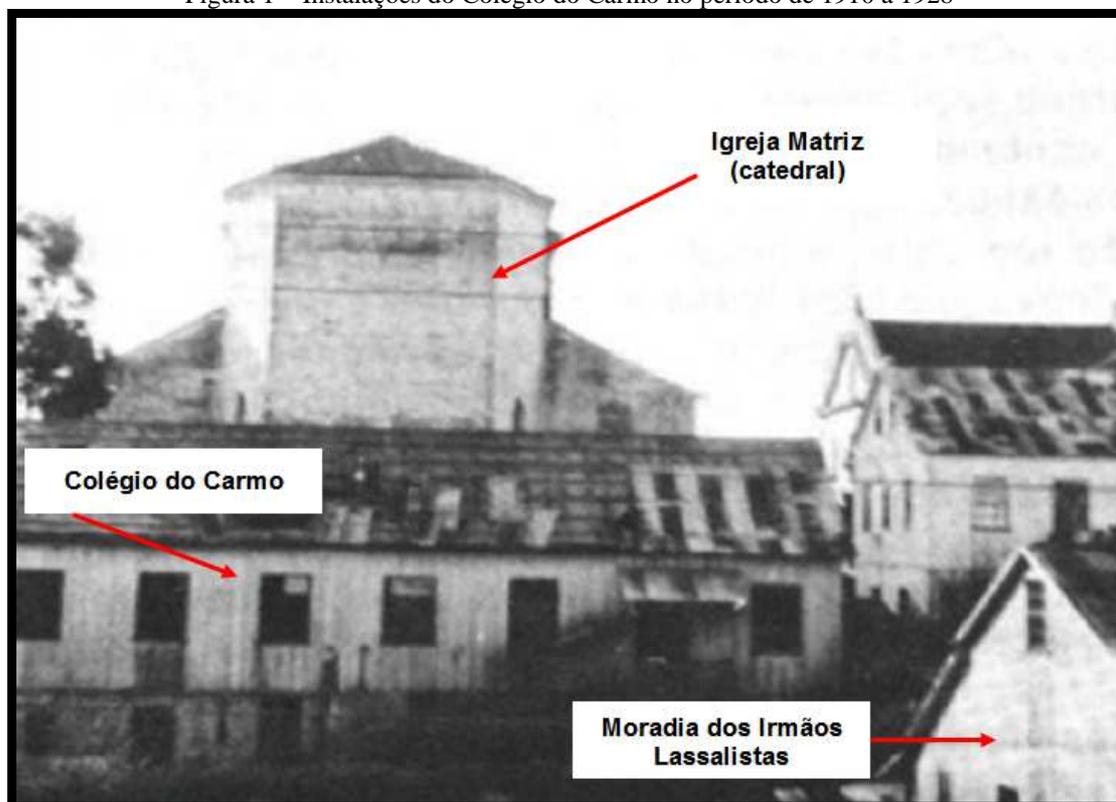
As primeiras instalações do Colégio do Carmo, que foram confiadas aos Irmãos Lassalistas pelo Pe. Dom Cármine Fasulo, em 1908, estavam em um prédio situado na Rua Alfredo Chaves, 777, em Caxias. A escolha pelo imóvel foi motivada pela proximidade da Igreja Matriz, e também devido ao aluguel 'módico'. A partir de 1910, foi necessário ampliar as instalações do Colégio do Carmo; assim, foi alugado um casarão de madeira, nos fundos da Igreja Matriz, atual Catedral de Caxias do Sul, permanecendo no local até o ano de 1928, como indicado na Figura 1. Grazziotin (2010,

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada "História do Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares (1908-1933)", sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

² Corbellini (2008) sintetiza afirmando que a pedagogia de João Batista de La Salle, ao longo de sua história, foi desenvolvida em um período de surgimento da modernidade. Desse modo, a pedagogia lassalista foi criada a partir da concepção de um mundo de ordem, de disciplina, de obediência a Deus e a seus respectivos representantes.

p. 75) explica que, “[...] em 1910, a casa já não comportava o enorme número de alunos que queriam matricular-se”.

Figura 1 – Instalações do Colégio do Carmo no período de 1910 a 1928



Fonte: Acervo da Secretaria do Colégio do Carmo.

Verifica-se na Figura 1 que o Colégio do Carmo e a moradia dos Irmãos Lassalistas se localizavam próximos à Igreja Matriz – Paróquia Santa Teresa. Foram desenvolvidas reformas nos prédios para as instalações do Colégio do Carmo e para a moradia dos Irmãos Lassalistas, que aparece na fotografia entre o Paço Episcopal e uma casa particular.

O Colégio do Carmo funcionou, desde a sua fundação em 1908 até o ano de 1913, como uma escola do então Ensino Primário. Naquele ano foi iniciado um curso noturno para os adultos, que impulsionou a Escola Técnica de Comércio, sob a orientação do clero, dos Irmãos Lassalistas e de alguns membros do Clube Literário Recreio Dante.³ (GRAZZIOTIN, 2010; COMPAGNONI, 1980). No ano de 1925, foi adquirido um terreno onde se localiza, nos dias atuais, o pátio e a ala central do Colégio do Carmo; em

³ Como explicam Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), a entidade de formação profissional do município de Caxias, denominada Sociedade Recreio Dante, foi criada em 10 de abril de 1913, cuja dependência era particular e a instrução elementar e comercial era ministrada em aulas particulares. O fechamento da referida instituição ocorreu no ano de 1933.

dezembro daquele ano foi autorizado o início da construção do novo colégio. Em maio de 1926, foram adquiridos outros terrenos para dar continuidade à obra das novas instalações do Colégio do Carmo. Compagnoni (1980, p. 229) afirma que, “após muitas dificuldades, o Colégio do Carmo passa a funcionar, na Rua ‘Os 18 do Forte’, uma rua paralela à Igreja Mariz (atual Catedral), estando a escola a uns 100 metros dela”, hoje.

Os trabalhos de construção das novas instalações do Colégio do Carmo exigiram uma grande atividade, não só pela exigência da atividade trabalhosa, como também a compra do material. Além disso, se fez necessária a vigilância sobre o trabalho, mas de maneira especial pelo total dos recursos financeiros necessários à realização da obra. (BRANDALISE, 1985).

A população caxiense, durante o ano de 1928, acompanhou com interesse o andamento da construção do Colégio do Carmo. Em fevereiro daquele ano, assistiu a cerimônia de colocação da pedra fundamental, abençoada pelo Cônego João Meneguzzi.

No ano de 1932, sob a direção do Irmão Fidel de Maria, foi obtida a equiparação dos cursos e, no final daquele ano, houve solene colação de grau da primeira turma de formandos (bacharelados). Compagnoni (1980, p. 200) ressalta: “O ‘Carmo’ de Caxias foi assim o primeiro educandário lassalista no Brasil a ser ‘reconhecido’ oficialmente”, disponibilizando um curso secundário completo de cinco anos.

Em 1933, o Colégio do Carmo aumentou a sua propriedade, mediante a compra de um terreno próximo, fato que permitiu a abertura de três janelas contíguas à nova propriedade. Ainda no mesmo ano, foi celebrado de maneira solene o 25º aniversário da chegada dos Irmãos Lassalistas em Caxias. Grazziotin (2010, p. 76) menciona que “[...] quando completou 25 anos de funcionamento, em 1933, o Carmo passou a funcionar com o nome de *Gynnasio Municipal Nossa Senhora do Carmo*, que até então era denominado de Instituto Nossa Senhora do Carmo”.

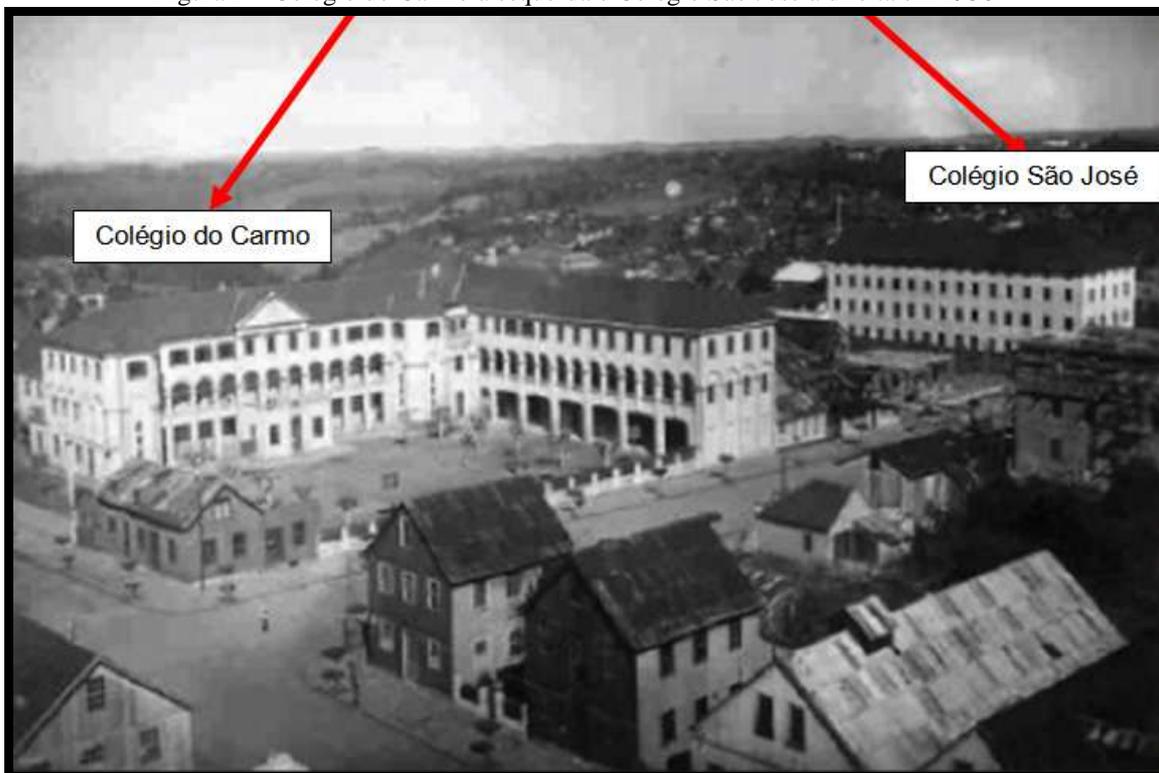
Na Figura 2 é possível observar o Colégio do Carmo, cuja fotografia é datada de 1938. O que desperta a atenção é a proximidade do Colégio do Carmo dedicado aos meninos e moços em relação ao Colégio São José, que se dedicava ao ensino de meninas e moças.

A condição de Caxias – com duas escolas confessionais, uma atendendo os meninos e outra as meninas, segundo Manoel (1996, p. 32), na esfera educacional, “[...] era considerada fundamental para a garantia da estabilidade moral e social”, como dispunha Pio XI, em 1927, na sua Encíclica *Divini Illius Magistri* transcrita a seguir:

De modo semelhante e crônico e pernicioso à educação cristã, é o chamado método de “coeducação”, baseado para muitos numa deplorável confusão de ideias, que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. O Criador ordenou e dispôs a conveniência perfeita em dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na

sociedade. Além disso, não há, na própria natureza que os fez distintos em inclinações e aptidões, nenhum argumento de onde se possa deduzir que possa ou deva haver promiscuidade e muito menos igualdade na formação dos dois sexos. (PIO XI, 1927, p. 28⁴ apud MANOEL, 1996, p. 32).

Figura 2 – Colégio do Carmo à esquerda e Colégio São José à direita em 1938



Fonte: Acervo da Secretaria do Colégio do Carmo.

As práticas pedagógicas do Colégio do Carmo (1908-1933)

Ao se referir às práticas pedagógicas, Chartier (2000, p. 158) ressalta a importância de investigar os fazeres ordinários, pois compreendia que seguidamente designada, mas não descrita, “[...] a não ser de maneira incidental ou indireta, a escola fazia-se ausente exatamente naquilo que executava a prática escolar”. Vidal (2005, p. 62) adiciona que “a formalidade das práticas impunha reconhecer a importância da consideração acerca dos bens culturais distribuídos na sociedade, colocando como desafio o estudo de seus usos”.

As práticas pedagógicas do Colégio do Carmo são narradas nesta seção, a partir de alguns indícios documentais. Assim, é realizada uma análise da religiosidade que marcou significativamente as práticas pedagógicas do Colégio do Carmo, em seguida são apresentados os saberes e as práticas pedagógicas vivenciadas no Colégio do Carmo

⁴ Pio XI (papa). *Divini Illus Magistri* (sobre a educação cristã da juventude), 1927. Petrópolis: Vozes, 1974.

e, por último, são abordadas as festividades escolares, com ênfase aos festejos religiosos e aos eventos cívicos.

A religiosidade como marca das práticas pedagógicas

Uma das práticas pedagógicas adotadas no Colégio do Carmo eram os retiros espirituais realizados anualmente pelos Irmãos Lassalistas, durante o período de férias. Morales (1984, p. 114), ao se referir às férias, ressalta que “a missão do tempo livre é restabelecer o equilíbrio, devolver a integridade ao indivíduo”. Para o autor, o tempo livre, quando classificado como religioso ou apostólico, abrange os retiros espirituais, as convivências, as atividades litúrgicas, dentre outras.

Os retiros espirituais dos Irmãos Lassalistas tinham como temas principais de estudo a proposta de Jesus Cristo e do carisma educativo de João Batista de La Salle⁵ para cada realidade vivida, com momentos fortes de oração, reflexão, convívio, e algum tempo para a prática de esporte e lazer. A maioria dos retiros dos Irmãos Lassalistas concentrava-se fora de Caxias, permanecendo sempre um dos Irmãos Lassalistas para realizar o monitoramento do Colégio do Carmo.

Na obra de João Batista de La Salle, *Meditações*,⁶ estavam detalhadas as meditações sobre a educação, sendo que uma delas era específica para o retiro espiritual sobre a missão do mestre.

Como explica Justo (1991), as meditações para o retiro espiritual se classificavam em duas categorias. A primeira categoria tratava exclusivamente da vocação, dos deveres e das recompensas do educador. Já na segunda categoria estava implícito o modo de realizar a educação, para corresponder aos princípios estabelecidos pela pedagogia lassalista. Ainda segundo o autor, “ao retiro anual de oito, vinte ou trinta dias, não vai somente o religioso, diligente por sua perfeição individual”. (JUSTO, 1991, p. 143).

A religiosidade também era marcada no Colégio do Carmo pela prática da vocação à vida religiosa dos alunos e do juvenato, em que alguns alunos demonstravam disposições religiosas e o desejo de seguirem a vida religiosa.

⁵ João Batista de La Salle, natural de Reims, na capital da Champanha, situada na França, nasceu em 30 de abril de 1651 e faleceu em Ruão, em 7 de abril de 1719, presenciando o reinado de Luís XIV; deixou um importante legado pedagógico, que inspirou e ainda orienta muitos Irmãos e colaboradores Lassalistas até os dias atuais.

⁶ Inicialmente foram publicados em dois volumes: 1º Volume: Meditação para todos os domingos do ano, com os Evangelhos de todos os domingos, seguida das Meditações para as principais festas do ano. (Ruão, França, 1700?). 2º Volume: Meditações para o Tempo do Retiro, para uso de todas as pessoas que se ocupam com a educação da juventude, e em particular para o Retiro que os Irmãos fazem durante as férias. (Ruão, França, 1729?). Foi o Irmão Timóteo, segundo sucessor do Santo de La Salle, quem tomou a si a iniciativa de editá-las. Atualmente, estão ordenadas desta forma: Meditações para os Domingos e Festas Móveis (Números 1 a 77); Meditações para as Festas dos Santos (Números 78 a 192) e Meditações para o Tempo do Retiro (Números 193 a 208). (MORALES, 1984, p. 131-132).

Os passos vocacionais a serem percorridos por quem deseja ser Irmão De La Salle estão distribuídos em diferentes etapas: Juvenato ou Pré-Postulado, Postulado e Noviciado.⁷ Estas etapas, com seus conteúdos próprios, têm o objetivo de continuar o trabalho de amadurecimento vocacional do candidato a Irmão De La Salle. Por estas etapas formativas, o jovem decide pela Profissão Religiosa Lassalista e, tornando-se Irmão, assume a missão que lhe é confiada nas mais diferentes Obras a Serviço do Reino de Deus pela educação de crianças e jovens. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p. 1).

O ensino religioso e o catecismo também eram práticas pedagógicas adotadas no Colégio do Carmo. Compagnoni (1980, p. 206) ressalta que os esforços dos Irmãos Lassalistas, “[...] quanto ao ensino e à prática da Religião, foram notáveis e realmente edificantes”.

Hengemüle (2007, p. 141) complementa afirmando que um dos primeiros aspectos da formação do cristão na Escola Lassalista era o da instrução religiosa, por meio da preparação ao catecismo. Ainda segundo o autor: “O catecismo é prática construtiva da ‘escola cristã’. Assistir ao catecismo sempre é condição para ser aluno lassaliano.”

Compagnoni (1980, p. 205) acrescenta que os Irmãos Lassalistas “[...] adotavam, na época, os catecismos episcopais, que, de acordo com o catolicismo reformado ou tridentino dá ênfase à vida sacramental e à devoção à Virgem Maria”.

Por sua vez, a prática da Primeira Comunhão na paróquia de Caxias era precedida por dias de retiro espiritual dos alunos do Colégio do Carmo. A cada dia, os jovens assistiam a duas longas e intermináveis instruções em italiano, ocasião em que os alunos brasileiros quase não compreendiam o que era falado.

No que se refere às atividades religiosas realizadas no ambiente escolar do Colégio do Carmo, cabe salientar, também, que fazia parte do cotidiano dos estudantes, além da participação dos alunos nas celebrações das missas e nas aulas de catequese, a frequência, em quase todos os sábados, da prática da confissão, o que facilitava a realização da Primeira Comunhão do dia seguinte.

Como explica Justo (1991, p. 178), a confissão é definida como a “[...] exposição por perguntas e respostas sobre o exame de consciência, o ato de contrição, a declaração dos pecados [...]”. Salienta-se que, no Colégio do Carmo, exigia-se também a obrigatoriedade da participação dos alunos nas missas aos domingos e na oração diária.

Para Morales (1984, p. 43): “A oração gera assim um clima favorável ao ato educativo e dá um novo sentido à atuação que o segue enchendo-o de esperança e também de alegria.” Como ressalta o autor, a oração “sempre tem sido e será um grande meio de formação espiritual dentro da escola cristã.”

⁷ Para um melhor esclarecimento sobre o ciclo de formação de um Irmão Lassalista consultar a obra de COMPAGNONI, Ivo Carlos. *História dos Irmãos Lassalistas no Brasil*. Canoas: La Salle, 1980.

Em consonância com Julia (2001), na obra *A cultura escolar como objeto histórico*, acredita-se que a cultura escolar além de repassar os conhecimentos adquiridos está atrelada fortemente às finalidades de cada época. Como, por exemplo, o caso deste estudo, em que se verifica a influência religiosa até mesmo na formação sob o currículo escolar, ficando em evidência não somente com a catequese ministrada no ambiente escolar, mas nos variados momentos de oração e na cobrança da participação dos alunos em missas dominicais.

Cunha e Fernandes (2008) analisam as formas de organização do tempo escolar, seja por meio do calendário, da sala de aula, seja a partir da orientação das práticas religiosas. O Colégio do Carmo, como escola confessional, sempre manteve a presença das práticas religiosas no ambiente escolar e em seus costumes como, por exemplo, ministrando o ensino religioso e até mesmo preparando os alunos para a Primeira Comunhão e para a confirmação.

Hengemüle (2007, p. 141) complementa afirmando que um dos primeiros aspectos da formação do cristão na Escola Lassalista era o da instrução religiosa, por meio da preparação ao catecismo. Ainda segundo o autor: “O catecismo é prática construtiva da ‘escola cristã’. Assistir ao catecismo sempre é condição para ser aluno lassaliano.”

Como se verifica, o espaço escolar, dentro da cultura escolar, é produtor de identidades e também de exigências quanto à disciplina de seus educandos. Um exemplo disso é o uso do uniforme na fotografia, mostrada na Figura 3, que remete à identificação, à imobilidade e à manutenção da postura corporal, por intermédio do uso do mesmo, em que multiplica-se, de forma objetiva, a submissão do aluno por meio de uma forma simbólica em uma série de significados implícitos. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Figura 3 – Missa celebrada no Colégio do Carmo



Fonte: Acervo da secretaria do Colégio do Carmo.

Os saberes e as práticas pedagógicas

Para o entendimento dos saberes e das práticas pedagógicas, é preciso compreender o currículo escolar que, de acordo com a Província Lassalista de Porto Alegre (2008, p. 56), é definido como “[...] o conjunto das oportunidades e experiências disponibilizadas ao educando para seu crescimento integral”. Assim, guiando-se por intermédio das leituras realizadas em documentos obtidos no acervo da secretaria do Colégio do Carmo e nos escritos de grandes pesquisadores, acredita-se que o currículo é o meio pelo qual uma instituição de ensino organiza a sua prática pedagógica.

Porém, no caso de uma escola católica, como o Colégio do Carmo, acredita-se que este currículo escolar passou não apenas pela pergunta sobre o que ou como ensinar, mas, também, pelo como viver o que seria ensinado. Desse modo, a escola católica se constitui uma marca da Igreja no segmento da educação, tendo como objetivo, além como de qualquer outra escola, a ordem cultural e pedagógica, a formação humana.

Na visão dos Irmãos Lassalistas que almejavam um ensino eficiente, deveria apresentar as atividades teóricas e as práticas pedagógicas associando o conhecimento espiritual ao específico para o meio em que viviam. Como ressalta Grazziotin (2010, p. 124), os envoltivos descritos apresentavam como finalidade a formação de “[...] cidadãos conscientes e responsáveis de suas responsabilidades para com Deus, com a Igreja Católica, com a Pátria e a sociedade em que viviam”. Por sua vez, os procedimentos adotados pela instituição de ensino do Colégio do Carmo eram regidos pela legislação vigente na época, referente ao currículo escolar, e também tinham por finalidade a formação municiada aos alunos, com ênfase na supremacia da dimensão espiritual do ser humano. Portanto, o ensino do catecismo e da história sagrada eram partes integrantes do currículo escolar, que era ministrado nas aulas de religião de cunho obrigatório a todos os alunos, como referido anteriormente.

Além disso, é preciso mencionar que as práticas pedagógicas eram desenvolvidas no Colégio do Carmo por intermédio dos escritos do *Guia das escolas cristãs*,⁸ criado por João Batista de La Salle, visto pelos historiadores da educação como um guia fundamental da prática pedagógica.

No *Guia das escolas cristãs* foram desenvolvidas diversas considerações sobre o ato de ensinar no interior das escolas lassalistas, desde a sala de aula à formação de alunos e professores. Cabe salientar o argumento de Forquin quando afirma:

⁸ A obra do Guia das Escolas Cristãs foi conservada manuscrita durante a vida do Fundador dos Irmãos Lassalistas. Conserva-se até hoje um manuscrito de 1706. Desde a origem da Congregação tem sido o livro fundamental dos Irmãos no campo da pedagogia. A primeira edição é de 1720; consta de 230 páginas, e foi impressa em Avinhão, na França. No prefácio se lê que “[...] este Guia foi redigido pelo Senhor de La Salle após um grande número de reuniões com os Irmãos mais antigos e mais idôneos em dar bem a aula, e após uma experiência de muitos anos”. (MORALES, 1984, p. 131-132).

A cultura escolar apresenta-se assim como uma cultura segunda com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas de instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (1992, p. 33-34).

No Colégio do Carmo, por ser uma escola lassalista, percebe-se este modelo citado por Forquin (1992), em que a instituição de ensino seguia à época uma cultura subordinada aos ensinamentos de João Batista de La Salle; desde sua proposta pedagógica até um manual próprio para as práticas pedagógicas (*Guia das escolas cristãs*), em que orientou as formas de ensinar, de manutenção corporal dos alunos, dentre outros aspectos referentes ao ensino em geral. Assim, as práticas pedagógicas estão além do registro escrito, pois se apresentam por detrás dos materiais, em formas de lembranças ou até mesmo o que não são visualizados e, como afirma Julia,

a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. (2001, p. 15).

No que se refere à escrita no Colégio do Carmo, inicialmente os alunos utilizavam para escrever a lousa consistente de uma chapa fina de ardósia⁹ emoldurada e um estilete sob a forma de lápis, cujo cerne era fabricado com ardósia mais macia. Exigia-se que toda a escrita seguisse as linhas paralelas e equidistantes, realizadas pelo aluno mediante uma régua quadrangular. Somente ao cursarem o segundo ano, os alunos passavam a utilizar a pena de aço embutida em caneta de madeira e usavam a tinta para as aulas de caligrafia praticadas em cadernos pautados especiais, e os professores, em sua maioria, eram mestres calígrafos.¹⁰ As primeiras aulas eram consideradas muito difíceis pelos alunos, pois havia muito dedo sujo e muito borrão, alguma reguada nos dedos duros e pouco flexíveis; porém, depois de poucas semanas de treinamento, as crianças já tinham letra mais legível. (BONIFÁCIO, 1989).

Por sua vez, havia regras a seguir para a posição correta do corpo, dos pés, das mãos, dos dedos, maneira correta de segurar a caneta, distância rigorosa dos olhos em

⁹ A ardósia é uma rocha metamórfica de grão fino e homogêneo, composta por argila ou cinzas vulcânicas, que foram metamorfozadas em camadas. As mais finas ardósias do mundo têm origem em Campo (Valongo) em Portugal, na Escócia e em Slate Valley de Vermont e New York, nos Estados Unidos. (PEDRAS DECORATIVAS, 2015, p. 1).

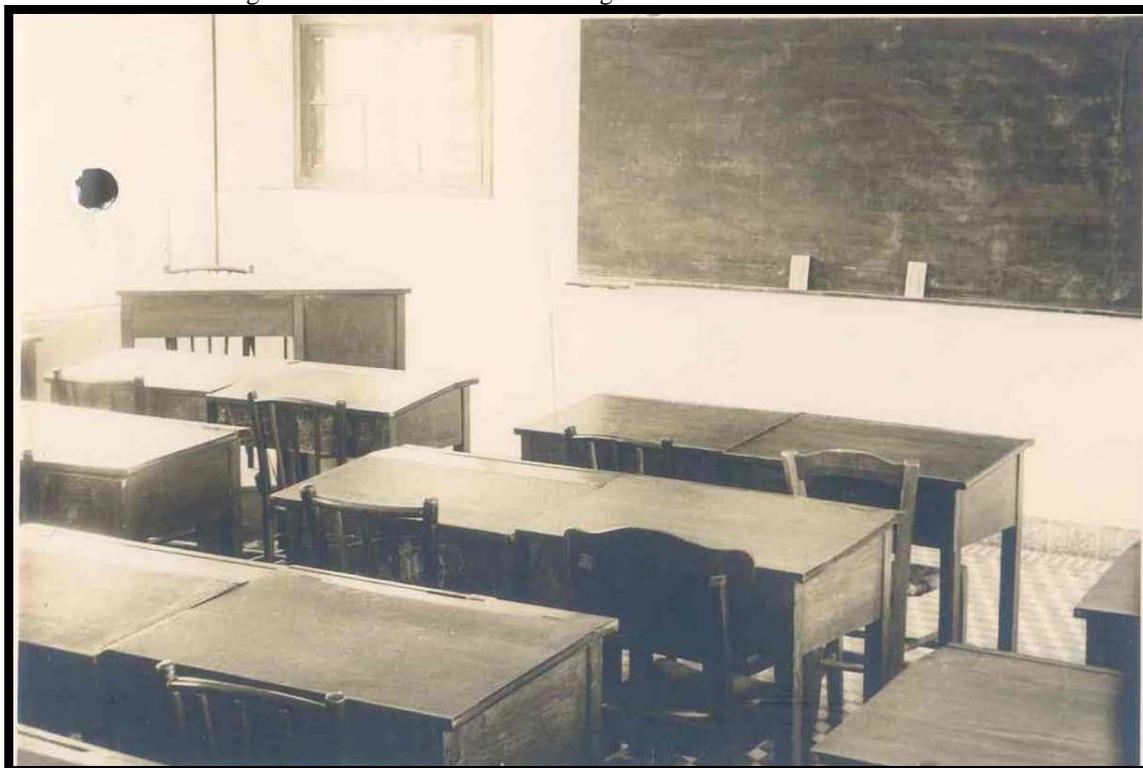
¹⁰ Os Irmãos pioneiros das escolas lassalistas no Brasil eram, em sua maioria, grandes mestres calígrafos. Eles consideravam que a caligrafia era tida como uma arte e não admitiam que o professor não fosse modelar na escrita. (BONIFÁCIO, 1989).

relação à distância do papel e treinamento nos traços básicos na formação das letras. A posição sempre ereta dos alunos fazia com que fossem evitados os problemas, que são tão comuns na atualidade, na coluna vertebral – a escoliose –, bem como o estrabismo, dentre outros.

Neste sentido, a disciplina foi uma das grandes marcas do Colégio do Carmo. Em seu estudo, Dallabrida (2005) remete-se à vinda das congregações religiosas para o Brasil e à influência das mesmas no campo da educação, que era caracterizada pela presença de uma educação elitista e a “disciplina corporal refinada”, dentro desses espaços. Existia no Colégio do Carmo uma grande valorização dos Irmãos Lassalistas, para a tarefa escolar ser realizada com capricho e dedicação pelos alunos.

As instalações do Colégio do Carmo, na década de 30, como identificado na Figura 4, apresentavam a mobília escolar composta por: quadro negro, classes escolares que eram unidas para dois alunos se acomodarem, cadeiras, e a mesa do professor, tudo fabricado em madeira. A fotografia mostra ainda, nitidamente, como o espaço da sala de aula se compunha e revela o ensino realizado na época. Pode-se observar que os Irmãos Lassalistas tiveram a preocupação de manter as salas de aula tradicionais centradas na disciplina.

Figura 4 – Mobília escolar do Colégio do Carmo da década de 30



Fonte: Acervo da secretaria do Colégio do Carmo.

No Colégio do Carmo, as salas de aula eram separadas uma das outras por uma porta e uma janela envidraçada, de modo a permitir que os Irmãos Lassalistas pudessem visualizar o que se passava na sala vizinha. Além disso, os próprios alunos realizavam o trabalho da limpeza da sala de aula, sendo responsáveis pela varredura das salas de aula e, também, apagavam os quadros, como fora designado ainda no *Guia das escolas cristãs*.

O Colégio do Carmo também apresentava, em sua estrutura física e instalações: cozinha, salas de enfermaria e biologia, laboratório, e outros cômodos. Ribeiro (2004, p. 105) explica que o espaço escolar “[...] deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica”. Para a autora, o espaço escolar “[...] pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente”. Frago e Escolano (1998, p. 63) adicionam que a “[...] tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos”.

Na instituição de ensino do Colégio do Carmo, impunha-se uma disciplina rígida por intermédio dos Irmãos Lassalistas, que eram encarregados de monitorar o bom andamento disciplinar e, também, contavam com o apoio de alguns alunos, que eram escolhidos para auxiliar nos cuidados ao comportamento dos demais alunos. Além disso, eram aplicados castigos físicos leves ou também tarefas punitivas, as quais eram escritas muitas vezes pelos alunos, fazendo parte da pedagogia adotada pelos Irmãos Lassalistas, para disciplinar e formar o caráter dos alunos. (GRAZZIOTIN, 2010).

Neste sentido, o Colégio do Carmo se preocupava em colocar ao alcance dos alunos os critérios e os valores que permitiam se posicionarem, criticamente, diante da vida. Assim, era tarefa dos Irmãos Lassalistas ensinar e, por sua vez, dos alunos matriculados, aprender a pensar, julgar e se posicionar com segurança diante da vida.

A admissão dos alunos era realizada por meio das matrículas, sendo que tais alunos deveriam ser apresentados pelos pais e/ou por responsáveis pelos mesmos. Outro aspecto a salientar era o fato de que os alunos expulsos de outros colégios, por falta de moralidade, ou por outros motivos semelhantes, não eram aceitos na comunidade educativa. No Colégio do Carmo, eram considerados também os seguintes critérios de exclusão dos alunos: irreligião, imoralidade, falta de docilidade no caráter, inaplicação habitual e doença contagiosa. No Colégio do Carmo, a prática de recompensas e/ou premiações, exercida pelos Irmãos Lassalistas, estava descrita como forma de orientação no *Guia das escolas cristãs*. A referida prática era considerada como um recurso de incentivo, concedido pelos Irmãos Lassalistas, tendo em vista a “ternura de mãe” com os alunos. O mesmo acontecia por meio da capacidade do aluno e da

assiduidade. Segundo os registros encontrados no acervo da secretaria do Colégio, estes prêmios eram oferecidos em forma de livros, estampas em pergaminho e em papel, e até mesmo em figuras em gesso.

Por sua vez, a avaliação dos conteúdos (exames), bem como das atitudes dos alunos era numérica, compreendendo um intervalo entre zero a dez. Em cada semana, os alunos recebiam o resumo das notas hebdomadárias por meio de um boletim informativo, devolvido na segunda-feira ao Colégio, com assinatura dos pais.

As festividades escolares

As festividades escolares se compunham de festividades religiosas e também de festividades cívicas, com a formação de um batalhão escolar. As festividades religiosas primavam pelas comemorações tradicionais em honra ao educador São João Batista de La Salle; ao Colégio do Carmo, bem como à Nossa Senhora do Carmo; à Santa Teresa (padroeira da paróquia em Caxias) e à Congregação Lassalista, por intermédio de solenidades com a participação dos Irmãos Lassalistas, da paróquia (pároco e sacerdotes), dos alunos (proferiam cânticos), pais e da comunidade católica caxiense.

Cabe destacar que era realizado um cerimonial de entronização do Sagrado Coração de Jesus.¹¹ Bonifácio sintetiza as várias festividades tanto religiosas como sociais que ocorriam no Colégio do Carmo, da seguinte forma:

Soleníssimos eram os tríduos preparatórios às festas de Nossa Senhora do Carmo e de La Salle, sempre à noite. Na capela não havia espaço para a numerosa assistência. Nas primeiras sextas-feiras de cada mês, centenas eram as comunhões. Nas tardes de outubro, bons números de alunos compareciam à récita do terço do rosário. Nas salas de aula, os jovens enfeitavam com flores a imagem de Maria, a Mãe de Jesus e, antes das aulas, era feita a prece em comum. Com alguns professores, até nos intervalos das aulas, recordava-se a presença de Deus. (1989, p. 43).

As primeiras comunhões eram realizadas no mês de outubro de cada ano, com a participação dos alunos do Colégio do Carmo no ato religioso, cujo evento era organizado pelos Irmãos Lassalistas e pelo Cônego da paróquia de Caxias. Salienta-se que, nas festividades em comemoração aos vinte e cinco anos da fundação do Colégio do Carmo, que aconteceu em 1933, foi celebrada uma missa solene na Igreja Matriz de Caxias.

Para a participação das festividades cívicas foi criado, em 1917, um batalhão escolar no Colégio do Carmo, que chegou a ter 100 soldados (alunos), compreendendo

¹¹ “A Entronização do Sagrado Coração de Jesus é a consagração da família ao amor de Cristo. **Entronizar é colocar no trono.** Entronizar o Sagrado Coração significa reconhecer Jesus como mestre e recebê-lo em nosso lar como Rei e Senhor. A entronização inclui o compromisso explícito de viver os seus ensinamentos na fé e na obediência, no amor e na esperança.” (ASSOCIAÇÃO DA FAMÍLIA DE CANÁ, 2015, p. 1).

cabos e tenentes; os treinamentos ocorriam nas terças, quintas e sextas-feiras no pátio do Colégio. No dia 25 de agosto de 1933, foi realizada a primeira apresentação oficial do batalhão escolar, e a impressão da comunidade em geral foi excelente, segundo registros dos Irmãos Lassalistas. Assim, as práticas de civismo eram realizadas pelos alunos e representadas pelos desfiles cívicos de participação contínua do Colégio do Carmo.

Como justifica Damatta (1986, p. 81), as festas são momentos de ruptura da rotina diária, são momentos admiráveis na vida do grupo e esperadas por muitos. Para o autor, “Todas as festas – ou ocasiões extraordinárias – recriam e resgatam o tempo, o espaço e as relações sociais.”

Ainda segundo o mesmo autor, há dois modos de manifestação de festas: aquelas que marcam o espaço pelas hierarquias e a ordem social, entendidas como as festas “da ordem” e o outro modo são as “festas da desordem”, que permitem a inversão dos papéis sociais. As festas da ordem são entendidas como as festas cívicas, principalmente os desfiles comemorativos do dia Sete de Setembro e as festas religiosas. (DAMATTA, 1986).

Chartier (1991) entende que as culturas se apreendem dos bens simbólicos, produzindo, assim, usos e significações diferenciadas. O autor afirma que, nos “[...] espaços assim projetados se registram todo o trabalho de uma história das práticas, social e de acordo com a história diferenciada e de uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos”. (CHARTIER, 1991, p. 179).

Por isso, quando a escola propõe certas práticas sociais, como as festas e os desfiles cívicos, está produzindo sensações e emoções na vida dos alunos e na comunidade a qual fazem parte. Desse modo, salienta-se que as festividades cívicas, no Colégio do Carmo, ganharam significados maiores com a formação do batalhão escolar. Assim, o ufanismo à pátria é elevado ao grau máximo, proporcionando maior visibilidade dos trabalhos desenvolvidos na comunidade educativa.

Por meio dos registros escritos, encontrados no acervo da secretaria do Colégio do Carmo e descritos até aqui, foi possível compreender a disciplina e a ordem como práticas pedagógicas diárias que estavam presentes na cultura escolar do Colégio, no recorte temporal estudado (1908-1933). Mais do que isso, foi possível perceber que as práticas pedagógicas adotadas eram bem vistas pela sociedade, tornando a referida instituição uma escola centenária.

Considerações finais

Como ficou identificado, a fundação do Colégio do Carmo foi fruto do empenho desenvolvido pelos Irmãos Lassalistas, provenientes da França, apoiados à época pelo vigário da Paróquia Santa Teresa de Caxias, Pe. Dom Cármine Fasulo.

Por sua vez, nas práticas pedagógicas, os preceitos dos Irmãos Lassalistas estavam atrelados aos princípios da Igreja Católica, fazendo com que o Colégio do Carmo fosse caracterizado pelo ambiente e pela disciplina escolar, moldados nas atividades educativas complementares e na obrigatoriedade dos alunos na participação das atividades religiosas, civis e sociais continuamente, assim como nas práticas pedagógicas *pautadas* no como escrever, formato da letra, nos materiais utilizados; como ler e disponibilizar o material de leitura; ensinar cálculos e demais conteúdos, provenientes da cultura educativa francesa, escrita por João Batista de La Salle, no Guia das Escolas Cristãs.

Desse modo, são verificados três aspectos que moldaram as práticas pedagógicas do Colégio do Carmo, considerando o recorte temporal de 1908 a 1933: o ensino de qualidade, com exigências e aulas diferenciadas; a disciplina como ponto de formação de um bom profissional; e a educação voltada ao catolicismo, como formação de pessoas com caráter.

Os procedimentos adotados pelo Colégio do Carmo eram moldados pela formação integral do aluno, e para o tempo em questão, com ênfase na supremacia da dimensão espiritual do ser humano, em que o estudo do Catecismo e da história sagrada eram partes integrantes do currículo escolar e ministrados nas aulas de religião, sendo estas obrigatórias. Tais práticas pedagógicas contribuíram para a transmissão do conteúdo caracterizado por uma ênfase ao sagrado, nas atividades do aprendizado dos alunos, identificando, assim, a religiosidade como marca das práticas pedagógicas no Colégio do Carmo.

No que se refere às festividades escolares, foi observado o cultivo à dimensão cultural, com o envolvimento da comunidade caxiense, sendo que eram realizadas apresentações teatrais, musicais (cantos), e ministradas palestras importantes para a formação dos alunos; assim como as formaturas de conclusão de curso com a participação dos Irmãos Lassalistas, alunos, familiares e da comunidade em geral; na ocasião eram oferecidas premiações (recompensas) aos melhores alunos, o que para a época em questão fazia parte da cultura escolar ali instalada.

Por fim, o Colégio do Carmo, por ser uma instituição centenária, tem o poder de proporcionar diversas formas de olhar a história, contribuindo para que se possa compreender em qual caminho percorreu a educação caxiense até chegar aos dias atuais. Sem a intencionalidade de esgotar estudos, foram estabelecidos tempos e categorias específicas, com o intuito de ser o início para instigar novos pesquisadores a se questionarem: Que práticas pedagógicas foram utilizadas nas décadas seguintes? Que leis estavam vigentes à época? Quem de certa forma centralizava o poder? Como eram

as várias facetas sobre as concepções dos alunos? Como se traduziam as “novas” formas de cultura dentro da escola?

Assim sendo, que novos pesquisadores surjam para desvendar esta rica história do Colégio do Carmo, que ainda está, em partes, em forma de suspense.

Referências

ACERVO DA SECRETARIA DO COLÉGIO DO CARMO. *Documentos diversos*. Caxias do Sul: Colégio do Carmo. Recorte Temporal: 1908 a 1933.

ASSOCIAÇÃO DA FAMÍLIA CANÁ. *Entronização do Sagrado Coração*. Disponível em: <<http://www.familiadecana.com.br/default.asp?pag=p000046>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

BONIFÁCIO, Irmão. *Crônicas do Carmo: 80 anos – 1908-1988*. Caxias do Sul: De Zorzi Indústria Gráfica, 1988. v. 1.

BONIFÁCIO, Irmão. *Crônicas do Carmo*. Caxias do Sul: De Zorzi Indústria Gráfica, 1989. v. 3.

BRANDALISE, Ernesto A. *Paróquia Santa Teresa: cem anos de fé e história (1884-1984)*. Caxias do Sul: Educ, 1985.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

COMPAGNONI, Ivo Carlos. *História dos Irmãos Lassalistas no Brasil*. Canoas: La Salle, 1980.

CORBELLINI, Marcos Antonio. Ética ou Caos e Pedagogia Lassalista. *Revista Conhecimento e Diversidade*. Edição Especial: Ética: um ensaio de questões. p. 105-112, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.lasalle.org.br/unilasalle/pdf/etica/Artigo11.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

CUNHA, Maria Teresa Santos; FERNANDES, Marlene Neves. Manuais escolares e civilidades: A Série de Leitura Graduada Pedrinho (décadas de 50 a 70 do século XX). *Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional*, v. 3, p. 57-72, 2008. In: II LIHED – Seminário Brasileiro Livro e História Editorial. FERNANDES, Marlene Neves. *Regras para o bom tom: práticas de civilidade na série de leitura graduada Pedrinho (1950 – 1970)*. Postado em: 3 maio 2009. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/ii_pdf/Marlene_Neves_Fernandes.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCS: república, recatolização e Escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DAMATTA, Roberto Augusto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, 1992.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GRAZZIOTIN, Roque Maria Bocchese. *Pressupostos da Prática Educativa na Diocese de Caxias do Sul – 1934 a 1952*. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <http://tede.ucs.br/tde_arquivos/7/TDE-2010-10-20T135813Z-380/Publico/Dissertacao%20Roque%20Grazziotin.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2012.

HENGEMÜLE, Edgar. *Educação lassaliana: que educação?* Canoas: Salles, 2007.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar com Objeto Histórico. Trad. de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>>. Acesso em: 22 maio 2013.

JUSTO, Henrique. *La Salle, Patrono do Magistério*. 4. ed. Porto Alegre: Salles, 1991.

MANOEL, Ivan Aparecido. *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996 (Prismas).

MORALES, Alfredo. *Da manhã à noite... espírito e estilo da educação lassalista*. São Paulo: Loyola, 1984.

PEDRAS DECORATIVAS. *Pedra ardósia*. Disponível em: <<http://www.pedrasdecorativas.net.br/pedras-decorativas/pedra-ardosia>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta educativa lassalista e projeto político-pedagógico*. 2. impr. Porto Alegre: La Salle, fev. 2008.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL – CHILE. *Formação religiosa*. Disponível em: <<http://www.irmaosdelasalle.org/provincia-la-salle-brasil-chile/formacao-religiosa>>. Acesso em: 22 maio 2015.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço Escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Revista Sitientibus*, Feira de Santa, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. *Teoria & Educação*, n. 6. 1992. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/maquinaria.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

DALLA VECCHIA, Marisa Formolo Dalla; HERÉDIA, Vania B. Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas¹

Caroline Carminatti Scussiatto
Carla Beatris Valentini
Cláudia Alquati Bisol

Introdução

As concepções de aprendizagem que subsidiam as práticas pedagógicas nos remetem, em geral, às contradições que marcam a produção do conhecimento, no decorrer da História da humanidade. A compreensão do processo de aprendizagem e a construção do conhecimento fundamentam as ações de ensinar e aprender, constituindo-se em saberes que podem ser portadores de possibilidades de reflexão, acerca dos modelos pedagógicos e de suas influências nas experiências educativas.

Segundo Aranha (2006), conforme a época e o lugar, os conceitos são impostos de maneira mais rígida ou, então, como vem ocorrendo no mundo contemporâneo, com maior ênfase na relação dinâmica entre as pessoas que constroem, em conjunto, uma realidade em constante mutação. Os pressupostos epistemológicos das diferentes correntes, no interior das quais as concepções referidas são elaboradas, devem ser analisados, para que possamos compreender o exercício das práticas no campo pedagógico.

As diferentes teorizações concedem potencial e lugares determinantes nas práticas pedagógicas. Paviani (2010) afirma que a análise e a reflexão epistemológica passam a ser uma necessidade, para que possamos adquirir uma fundamentação do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, das atividades pedagógicas. Afirma que não é mais possível elaborar programas e metodologias de ensino e pensar o próprio ensino, sem assumir uma determinada postura científica.

Sacristán (1998) argumenta que o valor do pensar em educação, através das diferentes vertentes epistemológicas, consiste em instrumentalizar todas as ações pedagógicas, desde as opções sobre estratégias de política educativa para todo o sistema escolar, até as decisões práticas que, em momentos determinados, os professores assumem em salas de aula e nas escolas. Ressalta sua utilidade na possibilidade de elucidar problemas, mostrar conceitos, fundamentar alternativas e valorizar a prática pedagógica.

¹ Este capítulo tem origem nos estudos vinculados à dissertação de mestrado de Caroline Carminatti Scussiatto, intitulada “Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores”, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini e coorientação da Profa. Dra. Claudia Alquati Bisol, defendida em 3 de março de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Becker (2012) colabora com a discussão quando chama a atenção para a concepção epistemológica constituir-se em efeito e não em causa na formação dos professores, e que, uma vez constituída, adquire um poder de determinação nas práticas pedagógicas. Alerta que a simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, frisando, no entanto, que sem essa mudança, não haverá transformações profundas, necessárias, apreciáveis e duradouras na teoria e nas práticas docentes.

As concepções antropológicas e epistemológicas impregnaram as teorias pedagógicas, e posicionam os educadores quanto ao tipo de ser humano que desejamos educar.

Desde as mais antigas civilizações, uma “imagem de ser humano” orienta pais e mestres na tarefa de educar as novas gerações. Conforme a época e o lugar, esse conceito de humanidade é imposto de maneira mais rígida ou então, como vem ocorrendo no mundo contemporâneo, com maior ênfase na relação dinâmica entre pessoas que constroem em conjunto uma realidade em constante mutação. (ARANHA, 2006, p. 149).

Segundo Sacristán (1998), deve constituir-se como questionamento central, na instituição escolar e nas dinâmicas pedagógicas, o conhecimento teórico-prático oferecido pelas disciplinas que investigam a natureza dos fenômenos envolvidos nos complexos processos educativos.

Becker (1993), por sua vez, enfatiza a necessidade da crítica epistemológica nas práticas profissionais da educação, como forma de pensar o papel da escola contemporânea e sua ação enquanto agente social ativo. Esse autor salienta a presença determinante de modelos pedagógicos e epistemológicos nas relações de ensino e aprendizagem, considerando que tais concepções, traduzidas didaticamente, podem provocar avanços, mas podem também retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, torna-se necessário o conhecimento, o reconhecimento e a análise das diferentes concepções, com vistas a avanços nas discussões sobre a educação e a qualidade nas relações educativas.

Concepções de aprendizagem e prática pedagógica

As concepções de aprendizagem são diferentes formas de explicitar os princípios pelos quais os teóricos explicam os processos de aprender, associando elementos de uma situação de intercâmbio, de comunicação entre o indivíduo e seu meio físico e sociocultural, no qual se estabelecem relações concretas e se produzem fenômenos específicos que modificam os sujeitos.

Princípios e pressupostos históricos, conceituais e dinâmicos distintos configuram as diversas teorias existentes, as quais se baseiam na Teoria do Conhecimento (gnosologia ou epistemologia), parte da filosofia que investiga as relações entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido no ato de aprender. (ARANHA, 2006). Determos-nos, neste texto, a explicitar três enfoques teóricos: a concepção empirista, a apriorista e a construtivista, bem como suas derivações nas práticas pedagógicas.

A *corrente empirista*, influenciada pelos pensamentos de Aristóteles,² defendia uma visão intelectualista, em que a razão e a inteligência são o fim de nosso desenvolvimento natural. A natureza, o hábito e a razão harmonizados podem tornar os homens bons e dotados de qualidades morais, e a regulação de hábitos levam a esse fim. Segundo essa concepção, educar seria desenvolver as potencialidades da natureza humana, fazendo cada um tender para a perfeição, para aquilo que pode vir a ser. (ARANHA, 2006).

Posteriormente, a teoria foi defendida por John Locke,³ sendo que ambos afirmavam que o conhecimento só começa após uma experiência sensível. Segundo Aristóteles, a alma é como uma *tábula rasa*, desprovida de qualquer conhecimento inato, como uma folha em branco a ser preenchida. Não há inscrições nem impressões, havendo duas fontes possíveis para a construção das ideias: a sensação, que é o resultado da modificação feita na mente por meio dos sentidos e a reflexão, que é a percepção que a alma tem daquilo que nela ocorre. Portanto, a reflexão se reduz apenas à experiência interna e resulta da experiência externa produzida pela sensação. (ARANHA, 1996).

Sacristán (1998) refere que a concepção intrínseca de aprendizagem, presente na corrente empirista, é de um processo cego e mecânico, de associação de estímulos e respostas, provocado e determinado pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora de variáveis referentes à estrutura interna.

Giusta (2013) considera que essa teoria afirma o primado absoluto do objeto, ponderando que as impressões do mundo são fornecidas pelos órgãos dos sentidos, associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos, e se reduz a uma simples cópia do real.

Essa vertente teórica caracteriza o *associacionismo*, que determina que a aprendizagem se faz quando associamos dois estímulos, em que um deles funciona

² Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C) foi um filósofo grego, considerado o fundador da filosofia ocidental. Seus escritos abrangem diversos assuntos, como física, metafísica, leis da poesia e do drama, música, lógica, retórica, governo, ética, biologia e zoologia.

³ John Locke (1632-1704) foi um filósofo inglês e ideólogo do liberalismo, sendo considerado o principal representante do empirismo britânico. Locke escreveu o *Ensaio acerca do entendimento humano*, em que desenvolve sua teoria sobre a origem e a natureza do *conhecimento*.

como reforçador (positivo ou aversivo) de determinada resposta. Sua expressão mais imponente é o *behaviorismo* ou *psicologia comportamentalista*, tanto em sua versão mais clássica, quanto em sua versão contemporânea. Os representantes que inspiram tal teoria são Pavlov, Watson e Skinner.

Giusta (2013) classifica o *condicionamento clássico* como a relação entre um estímulo antecedente e uma resposta que lhe é, naturalmente, consequente. Inicia-se com a observação de respostas incondicionadas a estímulos incondicionados, com interesse na obtenção de uma determinada resposta, provocada por um estímulo previamente neutro, quando este é associado a um estímulo incondicionado. O *condicionamento operante* (skinneriano) desloca a ênfase do estímulo antecedente para o estímulo consequente (reforço), como recurso para garantir a manutenção ou extinção de certo comportamento.

Giusta (2013) afirma que a meta do behaviorismo sempre foi a construção de uma psicologia científica, livre da introspecção e fundada numa metodologia materialista, que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza, sendo que a dissolução do sujeito do conhecimento é evidente, e a aprendizagem é identificada com o condicionamento.

Dessa forma, para Giusta (2013), o *behaviorismo* fragmenta a unidade indissolúvel do sujeito e do objeto, pois, procedendo a tal cisão, ocupa-se apenas da ação do objeto, deixando o sujeito à mercê das especulações metafísicas. Ainda, assinala que ignora as condições históricas dos sujeitos psicológicos, descartando a consciência, a subjetividade, ao invés de provar seu caráter de síntese das relações sociais.

Nessa perspectiva teórica, Araújo (1998) comenta que a origem da constituição da singularidade do ser humano é atribuída, exclusivamente, aos fatores externos. A experiência é valorizada, entendida como estímulo recebido do meio ambiente, capaz de provocar determinadas reações e respostas no indivíduo.

Aqui, o homem é concebido como o produto da ação modeladora do meio ambiente, sendo que as características de cada um são adquiridas na passividade diante das pressões do meio, variando, nessa formação, a criação familiar, a convivência com pessoas, com a sociedade, e as experiências de vida.

O comportamento é moldado, manipulado, controlado e determinado pelas definições do ambiente em que se vive. Sendo assim, sua capacidade de se modificar ou interferir no contexto social e político, no sentido de transformá-lo e inová-lo, é residual, pois apenas reproduz as características de seu ambiente.

Becker (1993) conceitua tal modelo pedagógico, baseado na concepção epistemológica empirista, de *pedagogia diretiva*. Em tal tendência, o conhecimento é

tributário de uma fonte externa ao sujeito, ou seja, a teoria vem de fora e é trazida pelo professor. Não existem questionamentos sobre a sua origem, devendo ser transformada em objeto sensível para ser aprendida. A prática é um recurso sensorial que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem. Há a valorização da aula expositiva, do conhecimento como produto acabado, da memória como arquivo e da aprendizagem como acumulação quantitativa.

Segundo esse autor, trata-se de uma concepção estática do conhecimento – caracterizando o mesmo como a apreensão de uma verdade – e não de sua construção, determinando relações hierárquicas que, em nome da *transmissão* do conhecimento, produzem ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro. Araújo (1998) defende que, nessa teoria, as causas das dificuldades dos alunos são atribuídas ao universo social, como a pobreza, a desnutrição, a composição familiar; ao ambiente em que vivem; à violência da sociedade atual e à influência dos meios de comunicação. A escola se isenta de uma avaliação interna e não se vê como parte promotora do fracasso ou sucesso escolar.

Tal pedagogia é considerada convencional, tradicional, conteudista, na qual o professor ensina e o aluno aprende. O conhecimento é um produto que pertence ao professor e o estudante é um agente passivo, a quem o professor transmite o saber. O sujeito é totalmente determinado pelo mundo, pelo objeto ou pelos meios físico e social; logo, para aprender, tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor, caracterizando o modelo da repetição e da reprodução. Tal postura evidencia práticas sem reflexão e sujeitos construindo aprendizagens sem significados.

Como se vê, essa pedagogia, legitimada pela epistemologia empirista, configura o próprio quadro da reprodução da ideologia; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronímia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade. (BECKER, 2001, p. 18).

Segundo Araújo (1998), o determinismo dos fatores ambientais no indivíduo serve para legitimar práticas diretivistas e autoritárias, já que o aluno é visto como alguém que se forma a partir das influências do meio. Cabe aos professores a modelagem do caráter e do comportamento do indivíduo, assim como a transmissão de um grande volume de conteúdos e conceitos.

Para Sacristán (1998), na perspectiva empirista a educação transforma-se em programas de reprodução simples e mecânicos, por reforço sucessivo de respostas, pois prescinde das variáveis internas peculiares a cada indivíduo e despreza a dinâmica própria da aprendizagem, reduzindo o ensino às contingências de reforço que facilitam a aquisição de esquemas e tipos de condutas desejados. Esse autor refere que o ensino

transforma-se em fixação de elementos por reforço e provoca a sequência de comportamentos observáveis repetitivos, simplificando o processo educativo em associações passageiras.

Essas considerações esclarecem, conseqüentemente, o fracasso das ações pedagógicas assentadas na concepção positivista de aprendizagem, as quais silenciam os alunos, isolam-nos e os submetem à autoridade do saber dos professores, dos conferencistas, dos textos, dos livros, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição, e tudo isso para chegar a um único resultado: ao falso conhecimento e à subordinação. (GIUSTA, 2013, p. 26).

Aranha (2006) descreve que, na perspectiva empirista, existe a relevância do meio na transmissão de conhecimentos acumulados, afirmando a perspectiva passiva do sujeito da aprendizagem, receptor de informações que vêm de fora, impedindo a autonomia intelectual e a produção de conhecimento verdadeiro. Há uma cisão entre subjetividade e objetividade, entre o fazer e o pensar, entre a prática e a teoria. A teoria é supervalorizada, o professor é aquele que sabe e comanda as práticas, acreditando que seu ensino possui poder ilimitado para produzir aprendizagem e que, se esta não ocorre, a culpa é inequivocadamente do aluno.

Sacristán (1998) defende a tese de que uma estrutura rica em conteúdos e corretamente organizada manifesta uma potente capacidade de transferência, tanto de aplicação a múltiplas situações concretas quanto de solução de problemas e formulação de novos princípios, a partir dos já possuídos. Afirma, dessa forma, que nenhum desses resultados pode ser alcançado na aprendizagem repetitiva, memorialística e sem sentido. Assevera que, nesse tipo de aprendizagem, a aquisição é penosa e rotineira, a retenção está repleta de interferências e a transferência é de caráter mecânico, restrita às situações com elementos estritamente idênticos àquelas em que se aprendeu.

Becker (2012) apresenta em suas pesquisas que essa é a teoria mais caracterizada na epistemologia do professor imbuído da pedagogia tradicional e que, mesmo que pense que está partindo de fundamentos diferentes, em suas verbalizações, destacam-se as características empiristas.

Tal aspecto deriva-se da estrutura educacional herdada da Revolução Industrial, processo sócio-histórico que se desencadeou na indústria inglesa, a partir da segunda metade do século XVII. O sistema capitalista – enquanto forma específica de ordenação das relações no campo socioeconômico – ganhou suas características quando as práticas mercantis se fixaram no mundo europeu. Ali, surge a necessidade da escolarização em massa, em vista do grande número de pessoas que deixavam o campo, em direção à cidade, para trabalhar no sistema fabril nascente.

A Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional. A primeira colocou a máquina no centro do processo produtivo e a segunda erigiu a escola como forma principal e dominante de *educação*. (SAVIANI, 2008). A escola tornou-se uma instituição a serviço do sistema capitalista, colaborando no seu desenvolvimento e fortalecimento. A transmissão de conhecimentos técnicos e científicos – via escola – corresponde ao aparecimento de novas divisões e novas funções na hierarquia social do trabalho.

Opondo-se à formação acadêmica humanística da escola burguesa, a Revolução Industrial trouxe a necessidade de formação técnica especializada, de estudos das ciências, de transmissão dos novos conhecimentos e estímulos a novas descobertas. A ênfase na educação elementar devia-se a um interesse na organização da população, submetendo-a à disciplina e obediência. O sistema educacional era extremamente rígido, com práticas supervisionadas, sequências produtivas, homogeneizadoras, formando e perpetuando as divisões sociais e a desigualdade das classes.

Segundo Aranha (2006), essa percepção influencia até hoje diversas tendências na educação, inspirando técnicas e procedimentos pedagógicos, bem como uma metodologia que enfatiza a rigorosa programação de passos para adquirir conhecimentos. Saviani (2008) comenta que o capitalismo selvagem que se originou dessas revoluções políticas, econômicas e sociais, iniciadas no século XVII, chega ao século XXI com aparência globalizada.

A *concepção apriorista* ou *inatista* deriva da filosofia de Sócrates.⁴ Tal autor, através de seu método – a ironia, que significa perguntar em grego –, defendeu a ideia de que, na continuidade do questionamento, o sujeito “dará à luz” novas ideias que já se encontram no seu íntimo, cabendo ao professor a função de auxiliar o reconhecimento do que já existe em cada um de nós. Posteriormente, Descartes⁵ explicita, em sua *Teoria do conhecimento* cartesiano, que as ideias não derivam da experiência, mas encontram-se no espírito humano, como inatas, isto é, que já nasceram com o sujeito.

Para Descartes, tais ideias são verdadeiras, não sujeitas a erro, pois vêm da razão, a partir das quais podemos conhecer todo o resto, por isso sua filosofia é dita racionalista. Encontramos outras classificações como idealismo, subjetivismo, inatismo, pois para o autor a realidade encontra-se em primeiro lugar no espírito, na razão, no sujeito e se apresenta em forma de ideias. (ARANHA, 2006).

⁴ Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.) foi um filósofo ateniense do período clássico da Grécia antiga e é considerado um dos fundadores da filosofia ocidental. Tornou-se renomado por sua contribuição no campo da ética, com conceitos como a *ironia socrática* e o *método socrático*.

⁵ René Descartes (1596-1650) foi filósofo, físico e matemático francês. Chamado de “o fundador da filosofia moderna” e o “pai da matemática moderna”, é considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da História do Pensamento Ocidental. Muitos especialistas afirmam que a partir de Descartes inaugurou-se o racionalismo da Idade Moderna.

Os aprioristas privilegiam o sujeito em sua teoria e resumem que, se o conhecimento é uma maneira de entrarmos em contato com a realidade, não poderemos saber se o que conhecemos é verdadeiro ou falso se não tivermos um critério seguro, o qual está em nosso espírito. A experiência não é excluída, mas ocorre em decorrência do conhecimento e está sempre sujeita a enganos. Enfim, nessa concepção, as pessoas possuem aptidões, habilidades, conceitos, conhecimentos em sua bagagem hereditária.

Araújo (1998) refere que para os inatistas, a origem da constituição da singularidade humana é atribuída a fatores internos. Todas as características básicas do sujeito (personalidade, hábitos, modos de agir, capacidade mental) já estariam definidas desde o nascimento, não sofrendo na prática nenhuma alteração ao longo da existência da pessoa, sendo presentes potencialmente, desenvolvendo-se com a maturação.

As particularidades são compreendidas como imediatamente inatas, presentes desde o nascimento, ou virtualmente inatas, já que desenvolver-se-ão *a posteriori*. Admitem a presença de uma essência humana *a priori*, sendo que o mundo externo (objetos, grupo cultural) tem a reduzida função de subsidiar o que já está determinado no indivíduo. Esse é apenas um ser biológico, um organismo, que possui uma natureza humana dada e imutável, que pode amadurecer de forma endógena, independentemente de conhecimentos, experiência ou cultura.

Para Araújo (1998), tal abordagem promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, na medida em que considera o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas. O processo educativo fica assim na dependência de traços comportamentais ou cognitivos inerentes ao aluno, gerando imobilismo e resignação, provocados pela convicção de que as diferenças não são superáveis pela educação.

Assim, o educador não influencia nem interfere no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, tampouco no seu comportamento, somente se utiliza dos resultados alcançados pelo desenvolvimento espontâneo. Assim, o processo maturacional – marcadamente biológico alcançado pela criança – é que definirá as possibilidades da ação educativa, eliminando-se a influência e a interação com a cultura; o desempenho das crianças na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional.

Becker (1993) conceitua tal modelo pedagógico, baseado na concepção epistemológica apriorista, de pedagogia não diretiva. Sob esse ponto de vista, o professor é apenas um auxiliar do aluno, um facilitador, já que o aluno traz consigo um saber *a priori* que é posto como condição ao que vem depois. O educador renuncia à intervenção no processo de aprendizagem, necessitando apenas trazer à consciência, organizar e recheiar de conteúdo, interferindo o mínimo possível e deixando o aluno

encontrar seu caminho. Este, ao nascer com o conhecimento já programado em sua herança genética, aprende por si mesmo, tornando-se a aprendizagem autossuficiente.

Araújo (1998) postula que terá sucesso na escola a criança que tiver algumas qualidades, aptidões ou pré-requisitos básicos, que implicarão a garantia da aprendizagem, tais como: inteligência, esforço, atenção, interesse ou mesmo maturidade para aprender. Desse modo, a responsabilidade estaria na criança e não na sua relação com o contexto social mais amplo, tampouco na própria dinâmica interna da escola.

De acordo com Aranha (2006), considera-se o conhecer como elemento inato, que precisa ser revelado. O sujeito possui ideias inatas que funcionam como condição de qualquer conhecimento. Para essa autora, a educação surgiria como um processo de atualização, no sentido de tornar presente, atual, o que cada um tem de potencial. Ao professor cabe dar condições para que essas potencialidades venham à tona, para que sejam desenvolvidos os dons inatos. Aqui, inteligência é dada *a priori*, e se o aluno fracassa, ele não tem inteligência privilegiada ou não é suficientemente bom naquela disciplina específica, por causas hereditárias, déficits herdados, impossível, portanto, de possibilidades de êxito nas aprendizagens.

Segundo Becker (2001), esse modelo não é fácil de detectar, pois o professor imbuído de tal postura pedagógica renuncia à mediação com o aluno na construção do saber. Não há relação, pois o polo estudante torna-se absoluto. O autor reflete, ainda, que essa educação da livre iniciativa resguarda o privilégio das majorias, uma vez que a criança exposta e abandonada ao meio, sem orientação ou mediação do educador, basear-se-á no grupo social de que faz parte; logo, haverá desvantagem dos alunos advindos de classes minoritárias. “O professor é despojado de sua função, ‘sucateado’. O aluno guindado a um status que ele não tem e nem poderia sustentar, e sua aprendizagem explicada como déficit herdado, impossível, portanto de ser superado.” (BECKER, 2001, p. 23).

Becker (1993) considera que essa pedagogia centrada no aluno pretende enfrentar os desmandos autoritários do modelo empirista e afirma que essa visão atribui ao aluno o domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, bem como a capacidade de abstração em áreas específicas, organização de informações e domínio das didáticas, características que a maioria dos alunos não possui.

A fim de uma compreensão mais elaborada da complexidade dos atos cognitivos, as tendências contemporâneas fenomenológicas lançam mão de uma concepção mais dinâmica, estabelecendo uma relação intrínseca entre sujeito e objeto do conhecimento. Surge, então, como proposta de superação das posições antagônicas e unilaterais do empirismo e apriorismo: as correntes construtivistas e interacionistas. Tais linhas

teóricas superam as anteriores, integrando-as, avançando conceitualmente e emergindo na construção de uma nova vertente epistemológica.

De acordo com Sacristán (1998), as principais características dessa teoria são o destaque das variáveis internas, a consideração da conduta como totalidade e a supremacia da aprendizagem significativa que supõe reorganização cognitiva e atividade interna. Considera que o processo vai muito além da soma ou justaposição das partes. As relações de codeterminação que se estabelecem entre todos os elementos formam um todo significativo e definem os processos de aprendizagem.

As origens desse novo pensamento surgem das ideias de Heráclito de Éfeso,⁶ filósofo pré-socrático, considerado o pai da Dialética. Aranha (2006) refere que Leibnitz e Kant, no século XVIII, e Hegel (retomou a ideia da Dialética) e Marx, no século XIX, levaram a efeito estudos filosóficos nesse sentido. No século XX, a questão mereceu atenção de Husserl, representante da fenomenologia.

Na fenomenologia, o postulado básico é a noção de intencionalidade. Esta tende para o mundo, no sentido de que toda a consciência é a consciência de alguma coisa e que o objeto só existe para um sujeito que lhe dá significado. Assim, a relação entre sujeito e objeto deixa de ser dicotômica, ou seja, o objeto do conhecimento é aquilo que se apresenta e aparece para uma consciência. Esta, por sua vez, desvela o objeto progressivamente, em seguidos perfis e perspectivas variadas, em um processo de conhecer que nunca acaba. O mundo é sempre um mundo para uma consciência, o sentido e a rede de significações que envolvem os objetos percebidos são relevantes nesse processo.

As teorias da aprendizagem, que contêm em sua essência tais pressupostos, são inspiradas em Piaget, Paulo Freire, Vigotsky, Gramsci, Wallon e outros, que se fundamentam ora na fenomenologia, ora no marxismo. Todos postulam que o ato de conhecer é dinâmico, que o ser humano passa por estágios progressivos de auto-organização, nos quais as estruturas se sucedem, alternando mobilidade e estabilidade. Os polos sujeito-objeto, pessoa-mundo, professor-aluno encontram-se integrados, inter-relacionados, sem que seja enfatizado um dos lados. São considerados imprescindíveis no processo, e as qualidades de ambos permanecem conservadas, constituindo uma díade dialética.

⁶ Heráclito de Éfeso (535 a. C. – 475 a.C.) foi um filósofo pré-socrático, considerado o pai da Dialética. Parte do princípio de que tudo é movimento e que nada pode permanecer estático – “tudo flui como um rio”, “tudo se move”, exceto o próprio movimento. O *devir*, a mudança que acontece em todas as coisas, é sempre uma alternância entre contrários. A realidade acontece, então, não em uma das alternativas, posto que ambas são apenas parte de uma mesma realidade, mas na mudança ou, como ele diz, na guerra entre os opostos. Tudo é considerado como um grande fluxo perene no qual nada permanece a mesma coisa, pois tudo se transforma e está em contínua mutação. Por isso, Heráclito identifica a forma do *Ser* no *Devir* pelo qual todas as coisas são sujeitas ao tempo e à sua relativa transformação.

Segundo Becker (1993), uma pedagogia centrada na relação tende a desabsolutizar os polos da relação pedagógica, dialetizando-os, sendo que nenhum possui hegemonia prévia. Esse autor a caracteriza como Pedagogia Relacional, em que aluno e professor trazem suas bagagens diferenciadas e dinâmicas relacionais para a sala de aula.

Sacristán (1998) ressalta a significação – inestimável para a aprendizagem na escola –, pois a interpretação sistêmica das variáveis e de suas significações individuais permitem explicações dos tipos mais superiores e complexos das formas de aprender. Para o autor, os tipos de aprendizagem representacional, de conceitos, de princípios, de solução de problemas exigem a intervenção como mediadora das estruturas cognitivas, que implicam operações cujo denominador comum é a compreensão significativa das situações.

Tais teorias também concedem ao significado o eixo motor das aprendizagens, à motivação como emergente das solicitações e exigências da própria existência, da necessidade de aprendizagem, para compreender e agir racionalmente na troca adaptativa com o meio sócio-histórico e natural. A aprendizagem transforma-se num instrumento de desenvolvimento do aperfeiçoamento das capacidades intelectuais e de sobrevivência, que permitem a expansão criadora da vida individual e coletiva.

Nessa proposta, a organização didática do ensino deve levar em conta essa dimensão global e subjetiva dos fenômenos da aprendizagem, valorizando o espaço vital de cada sujeito e não somente as quantidades de informações acumuladas. A qualidade de seu desenvolvimento, o aperfeiçoamento de seus instrumentos de adaptação e a intervenção criativa são vistos como norteadores nessa prática pedagógica. Aranha (2006) sustenta o pressuposto inicial de que o conhecimento do aluno não é o mesmo para todos e não é estático, mas que acontece por estágios, enfatizando o aspecto pessoal e dinâmico do processo de conhecer, pontos de vista teóricos que superam as posições empiristas e aprioristas.

Becker (1993) traz à luz da pedagogia relacional as proposições teóricas de Jean Piaget, mentor do construtivismo. Postula em sua tese central a crença de que o professor deve acreditar que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se se apropriar de um novo saber, se agir e problematizar a sua ação. Esse processo acontecerá por reflexionamento e reflexão, conceitos firmados pelo precursor da epistemologia genética.

Segundo Becker (2012), o sujeito epistêmico é constituído num processo radicalmente histórico, tendo como ponto de partida a organização biológica dada na bagagem hereditária. O sujeito é sujeito na medida em que traduz sua organização biológica pelas ações na própria cultura em que vive. A ação é o verdadeiro elemento

constituente do sujeito epistêmico, o qual não basta ter nascido para constituir-se sujeito do conhecimento e possuir um corpo por hereditariedade, mas constrói-se minuto a minuto por força da própria ação assimiladora, dada no espaço, no tempo e nos meios social, econômico e cultural. O fenômeno do aprender tem início a partir de complexos mais ou menos estruturados. Nada acontece fora de totalidades já organizadas ou em vias de organização. São essas totalidades que delineiam o campo das possibilidades.

O mundo do objeto fornece o conteúdo (assimilação), o mundo do sujeito cria novas formas (acomodação), a partir das formas dadas (reflexos) na bagagem hereditária. Posteriormente, as próprias formas, construídas por este processo de abstração reflexionante, transformam-se em conteúdos a partir de cuja assimilação se constroem novas e mais poderosas formas. É a ação do sujeito que constrói este novo e fascinante mundo: o mundo do conhecimento – como forma e conteúdo. (BECKER, 2012, p. 20).

Sacristán (1998) afirma que Piaget não enfatiza apenas a primazia da ação, mas também as novas e dinâmicas dimensões de todos os processos cognitivos. Relaciona a percepção, a representação simbólica e a imaginação como componentes de atividade física, fisiológica ou mental, sendo que o sujeito participa ativamente nos diferentes processos de exploração, de seleção, de combinação e de organização do conhecimento.

Essa proposta pedagógica não se centra nem no aluno nem no professor. Os processos de ensino e aprendizagem ocorrem na dialética entre os saberes do professor e do aluno. Dosam-se as concepções de predisposição hereditária e a importância do meio social, sendo que a ideia principal é a de que o aluno é capaz de aprender sempre se ele agir e problematizar a sua ação. O educador deve compreender o que seu aluno já construiu até o momento e deve provocar desequilíbrios que exigirão respostas nas dimensões do conteúdo e da estrutura.

Becker (1993) relata que se trata de um modelo pedagógico de fundamentação epistemológica baseada no interacionismo de tipo construtivista, que resgata a importância dos polos de relação pedagógica escolar, fazendo-os evoluir em níveis inéditos. A importância que se dá ao conteúdo é resgatada através da sistematização das várias ciências, bem como a autoridade do saber do professor e do aluno, através da sua experiência de vida, o é do saber constituído e da capacidade de construir conhecimento, função que o educador tem a proposta de ativar na sala de aula.

Assim, nega-se o saber absoluto atribuído ao professor e o autoritarismo daí derivados, bem como a pretensa incapacidade de o professor influir no aluno e a inutilidade dos seus conhecimentos. Por outro lado, recusa-se a ignorância absoluta atribuída ao aluno, a subserviência e a inanição que lhe são cobradas, como também o autoritarismo do aluno e a pretensa autossuficiência de seus instrumentos de acesso ao

conhecimento. Nega-se, portanto, o autoritarismo do professor e o autoritarismo do aluno, simultaneamente.

Para cada concepção pedagógica, a metodologia do ensino assume uma importância característica. A abordagem tradicional, empirista, utiliza a metodologia baseada na aula expositiva. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem através da repetição. A reprodução dos conteúdos é realizada pelo aluno de forma automática.

Na abordagem construtivista, não existe um modelo a ser seguido, mas, sim, uma teoria do conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma dessas implicações é que a inteligência se constrói, a partir da troca do organismo com o meio.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional empirista, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o agir significativo, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para a relação professor-aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o relacional, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia, da transmissão do saber para a produção do saber. Em suma, a pedagogia relacional é uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, fazendo possível a gestação do novo através da ruptura do velho, com autonomia e considerando as nuances distintas de todos os sujeitos envolvidos nos atos educativos.

Considerações finais

As dinâmicas educativas, presentes nas práticas pedagógicas, apresentam-se como situações de aprendizagem, nas quais os pressupostos epistemológicos têm potencial e lugares determinantes. Esse artigo versou sobre três concepções epistemológicas de como ensinar e aprender com seus respectivos modelos pedagógicos: empirismo (pedagogia diretiva), apriorismo (pedagogia não diretiva) e construtivismo (pedagogia relacional).

A crítica epistemológica caracteriza-se como uma possibilidade de discussão no campo da educação, podendo trazer renovação de perspectivas e de ações, na situação educacional brasileira. Avanços teóricos podem promover análises que vêm como elemento potencializador dos processos de ensino e aprendizagem, estabelecendo um

possível resgate do papel do educador em sua prática pedagógica e da educação na sociedade.

A reflexão acerca dessa temática nos meios acadêmicos, escolar, político e social sugere possibilidades de abertura a novas iniciativas, ao diálogo e à socialização dos conhecimentos para o exercício de uma pedagogia diferenciada, em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de qualidade para todos.

Referências

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BECKER, F. Epistemologia e ação docente. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17-36, mar. 2013.

PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua¹

Fabiana Kaodoiniski
Neires Maria Soldatelli Paviani

Considerações iniciais

Muitas vezes, as aulas de língua materna são pautadas em práticas de identificação de substantivos, adjetivos, verbos e numerais. Em alguns casos, os alunos têm de realizar as classificações morfológicas, a partir de frases soltas, desconexas com os usos dos falantes, sendo que nem sempre conseguem empregar tais palavras adequadamente em suas produções textuais. Além disso, não raras vezes, quando o trabalho em sala de aula utiliza textos, a partir deles são realizadas abordagens superficiais, porque priorizam práticas metalinguísticas, sem um olhar atento para o sentido, para a seleção dos elementos linguísticos, para o propósito e para a situação na qual foram produzidos.

Quanto a isso, ressalta-se que, de acordo com Santos (2001, p. 74), no contexto escolar, perpetua-se “o estudo de uma gramática que revela inconsistência teórica, falta de coerência interna, caráter normativo e desconsideração de todos os registros de linguagem (presentes no dia a dia) diferentes do registro padrão”, o que caracteriza “a ausência de uma relação dialética² entre o ensino em Língua Portuguesa e a realidade”.

Sendo assim, como se pretende apresentar características e contribuições de cada concepção de gramática – relacionada à concepção de linguagem e de ciência –, este trabalho poderá servir para que o docente tenha mais segurança em relação a qual abordagem é mais coerente ao que pretende ensinar e, então, reflita sobre o fato de que, ao contemplar uma ou outra em suas aulas, obterá diferentes resultados, o que, conseqüentemente, poderá influenciar na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar investigações sobre *concepções de gramática normativa, descritiva e internalizada*, descrevendo-as, buscando aproximações com as concepções de ciência e verificando se apresentam contribuições ao ensino de língua materna na Educação Básica.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua”, sob orientação da Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, defendida 25 de fevereiro de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

² Em tal relação dialética, os objetivos da prática docente consistem em “um fazer determinado por referências da realidade entendida como processo, como mudança”, em que os conhecimentos não são considerados como absolutos. (SANTOS, 2001, p. 74).

1 Conhecimento, aprendizagem, ensino e suas articulações na educação

O fenômeno educacional apresenta um conjunto elevado de variáveis. Entre elas, a *linguagem* se torna fundamental, sendo impossível examinar, entre outros aspectos, as relações entre aprendizagem, conhecimento e ensino sem averiguá-la.

A *linguagem*, de acordo com a concepção aqui defendida, é a capacidade humana de representar ou simbolizar ideias, fenômenos, objetos, sentimentos, seja de forma verbal ou não verbal. Nesse sentido, Paviani (2012, p. 41) ressalta que a linguagem, como prática social, permite o processo de interação, sendo inseparável de qualquer atividade humana, perpassando, portanto, o aprendizado de todo e qualquer conhecimento, inclusive os escolares, pois, para aprender Matemática, Geografia, Física, é necessária a linguagem. Além disso, para a autora (2012, p. 41), “ela constitui o mundo e o mundo é constituído por ela”. Assim, a *linguagem*, em uma perspectiva interdisciplinar, relaciona-se com a educação: “É construindo linguagem, é constituindo-se *na* e *pela* linguagem que o homem se educa para a vida.” (PAVIANI, 2012, p. 100).

Para Benveniste (1984, p. 31), a *linguagem* unifica a dualidade humano *versus* social, isso porque “língua e sociedade não se concebem uma sem a outra”. São indissociáveis pelo fato de que o homem se constitui pela cultura, que dirige seu comportamento, sendo por ele aprendida por meio da língua, que é o “interpretante da sociedade”.

Sobre a relação entre *educação* e *linguagem*, Osakabe (2004, p. 8) entende o ato de educar perpassado pela linguagem; portanto, ele é visto como um “processo constitutivo (de) e constituído (por) sujeitos”, o qual contempla tensões, pois estes têm características singulares. Além disso, educar levando em conta a linguagem envolve perceber a dimensão temporal – irrepetível –, que engloba o elemento precário que cada momento implica. Nesse sentido, a *linguagem* é inseparável do processo de educar; liga-se à dimensão de formar o homem para agir e para conviver em sociedade.

Também é possível pensar que o ambiente escolar, com seus processos de aprendizagem e de ensino, não se desvincula de questões presentes no âmbito social, sejam elas políticas, culturais, filosóficas, científicas. Isso parece chamar a atenção para a necessidade de olhar o ato de educar como um processo contextualizado, ou seja, que tem relação com o que ocorre e também ocorreu no mundo, levando em conta como se explica a realidade e como se concebe o conhecimento.

A partir da reflexão sobre essa questão, entende-se que, embora a delimitação temática deste trabalho focalize a *gramática* relacionada ao *ensino*, não é possível ensinar sem pensar sobre a *aprendizagem* e sobre a *educação*. Todas essas relações estão, ainda, abarcadas pelo *conhecimento*.

Para refletir sobre a *educação*, entende-se ser necessário levar em conta a compreensão do conceito de ser humano envolvido no processo de educar, isso porque, conforme Paviani (2014, p. 23), retomando os postulados de Kant, o questionamento sobre o que é ser homem dá conta de responder a outras questões, como: “Que posso fazer? Que devo fazer? Que me é permitido pensar?”, sendo possível, a partir disso, “identificar e distinguir os atos de pensar, de conhecer, de agir e de fazer, enquanto dimensões da racionalidade”. (PAVIANI, 2014, p. 23).

As *concepções de educação* mudam a partir de variáveis, como sociedade, cultura, padrões de comportamento de cada época. Para os gregos da Antiguidade, por exemplo, a *educação* tinha a tarefa de humanizar, ou seja, de ajudar o homem a “tornar-se humano” (TEIXEIRA, 1999, p. 25) e poder, através de um constante esforço, superar a si mesmo e ser cada vez melhor, ampliando suas capacidades e potencialidades.

Paviani (2010, p. 11) afirma ser a partir do pensamento pós-metafísico³ que devem ser examinadas questões como a origem, a natureza e os fins da *educação*, uma vez que postular unicamente que a Antiguidade forneceu as bases para a educação escolar, para os feitos da ciência e para os primeiros passos da pedagogia não é suficiente, pois o processo educacional de cada época define-se pelo seu contexto histórico e social.

Para o referido autor (2010, p. 11), com o passar do tempo, as mudanças socioeconômicas, bem como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia impulsionaram múltiplas experiências escolares e pedagógicas, fazendo com que a humanidade tivesse acesso a uma nova maneira de pensar e, então, estabelecesse um diálogo com os postulados das teorias já elaboradas. Inter-relacionando a *paideia* grega com o modo de educar atual, Paviani (2010, p.17) entende que ela “pode nos ensinar sobre a necessidade de uma educação integral, isto é, uma educação que seja, ao mesmo tempo, arte e saber, ética e técnica”.

Wittgenstein foi um importante teórico desse momento histórico. Associando o significado das palavras ao contexto social, ou seja, ao uso, enfatizou as práticas dos sujeitos, porque esses significados só poderiam ser entendidos se associados a elas.⁴ Postulou também que a compreensão do funcionamento da linguagem unicamente pode ocorrer quando ela está em ação, sendo que os usuários estabelecem regras para efetivar a comunicação. Isso lembra um “jogo”, em que a normatização dos usos ocorre na coletividade, de forma consensual. Assim, não seria possível considerar o indivíduo de

³ A concepção metafísica ou essencialista entende que, mesmo havendo multiplicidade entre os seres, ou seja, diferenças entre cada sujeito, pode-se buscar a unidade, uma “essência que caracteriza cada coisa”, sendo a educação responsável por atingi-la. (ARANHA, 2006, p. 150).

⁴ Essa perspectiva mostrou-se conflitante com a dominante na época, a qual pregava que a significação era proveniente do íntimo do homem, estabelecida pela intenção da alma. (DENTZ; LAMAR, 2008).

forma isolada. Nesse contexto, o conhecimento também não poderia resultar “da consciência de um sujeito individual e solitário” – como apregoado na época moderna. Passou, então, a ser entendido como resultado de um “processo interativo de entendimento”. (DENTZ; LAMAR, 2008, p. 8). Essas concepções passaram a nortear uma nova perspectiva para a educação.

Assim, fortalece-se também uma crítica a respeito de como a linguagem é utilizada, pois a ideia de que a sociedade, a cultura e a personalidade se reproduzem nas ações comunicativas pode ser inferida “a partir da correspondência estrutural entre os atos de fala e o mundo da vida”. (GOMES, 2007, p. 134). Essa noção de correspondência em Wittgenstein liga-se à ideia de que não há nada fora da linguagem e, assim, ela é constitutiva dos sujeitos e da própria realidade. (DENTZ; LAMAR, 2008). Nesse sentido, cabe destacar a afirmação de Wittgenstein (2008, p. 245): “Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo.”

Diante desse contexto, acredita-se que a questão principal envolvida nessa problemática é a possibilidade de transformação dos educandos em sujeitos que possam agir apropriadamente em contextos de comunicação.⁵ Isso pressupõe um desenvolvimento mediante o outro, ou seja, em uma relação intersubjetiva. (GOMES, 2007).

Sob essa ótica, passa-se a refletir sobre o fato de que é impossível pensar na *educação* sem relacioná-la com pressupostos da ciência e do conhecimento, os quais foram reelaborados ao longo do tempo. Isso também se justifica se for levada em conta a afirmação de Paviani (2010) de que determinada(s) concepção(ões) de ciência sempre está(ão) envolvida(s) no processo de educar, bem como a complementação de Bombassaro⁶ (1995) sobre a necessidade de o professor ter clareza disso em sua prática pedagógica.

1.1 Rupturas epistemológicas na ciência

A ciência da Antiguidade não possui as mesmas características daquela da Idade Média. Do mesmo modo, a *ciência* dos renascentistas é diferente em relação à concepção científica contemporânea. O fazer ciência em cada época foi diferente, porque, ao longo do tempo, rupturas epistemológicas surgiam à medida que novos *paradigmas* se instauravam.

⁵ Gomes (2007, p. 148) afirma que a competência comunicativa permite uma participação mais ativa na sociedade, de modo crítico e reflexivo. Para o autor, “a mediação comunicativa pode tornar possível a superação dos domínios do poder”. Esclarece-se que, ao utilizar as expressões “competência comunicativa” ou “contextos de comunicação”, não se está aderindo à noção de comunicação proposta por Jacobson, unidirecional, mas buscando fomentar uma reflexão sobre o sujeito que, por meio da linguagem, constitui-se mediante o outro. Entende-se que os interactantes são ativos.

⁶ O autor também cita essa afirmação de Paviani.

Para que isso fique claro, destaca-se que o termo *paradigma*⁷ deriva do grego *parádeigma* e designa “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo período de tempo, fornecem modelos de problemas e de soluções para uma comunidade de praticantes da ciência”. (BAUER, 2009, p. 21, grifo do autor). Assim, quando um *paradigma* é entendido como mais apropriado para determinada teoria ou para as práticas científicas, ele pode acabar superando outro que era, até aquele momento, eficaz. (BAUER, 2009).

Nesse sentido, o modelo aristotélico produzia o conhecimento a partir de uma racionalidade que levava em conta a interpretação dos fatos em um contexto no qual eles adquiriam sentido enquanto “parte de um todo, de uma essência universal incorruptível e eterna”. (KÖCHE, 2009, p. 48). Sendo assim, a *ciência grega* não possuiu um foco nas novas descobertas, já que tinha por base a demonstração e a justificação, por meio de argumentos lógicos, de princípios estáveis e previsíveis de um universo finito e fechado.

Após a Renascença e o Iluminismo, houve uma *ruptura epistemológica* marcada por uma mudança de paradigma na ciência, a qual teve, em um primeiro momento, o ideal de resgatar a autonomia científica aniquilada pelo obscurantismo. (BAUER, 2009, p. 23).

A revolução na ciência proposta instaurou o que se chamou de *racionalismo científico*. De acordo com Köche (2009, p. 52, grifo do autor), o principal responsável pela revolução da ciência moderna foi Galileu, que questionou e rejeitou o modelo cosmológico de universo e as crenças de Aristóteles, afirmando que a *verdade científica* poderia ser estipulada a partir de testes quantitativo-experimentais. Em seu método, “a razão construiria uma armadilha experimental capaz de forçar a natureza a fornecer respostas concretas, mensuráveis quantitativamente”. (KÖCHE, 2009, p. 52-53).

Além disso, destaca-se que Descartes, com seu método, enfatizou a necessidade de realizar divisões para compreender os fenômenos e de ordená-los do mais simples para o mais difícil. Com isso, ele acabou difundindo a ideia de que é necessário reduzir a complexidade, fragmentar e classificar, modo que hoje não parece ser o mais adequado para compreender os fenômenos. (SANTOS, 1988).

Newton ampliou a visão de homem-máquina de Descartes e teorizou um universo-máquina, dotado de “leis matemáticas perfeitas e imutáveis”, que faziam o mundo funcionar sempre do mesmo modo. (BAUER, 2009, p. 24). Foi essa concepção, baseada na ordem e na estabilidade, que forneceu as bases para o mecanicismo, visão de

⁷ De acordo com Kuhn (2009, p. 43), “no seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceito”, sendo que essa aceitação ocorre porque um paradigma mostra-se mais bem-sucedido do que outro quanto à resolução de dado problema, evidenciando que a ciência possui uma natureza dinâmica, em que o novo é criado a partir de rupturas com a tradição.

mundo entendida na época como norteadora do progresso da humanidade, a qual se destacou por empreender a dominação em oposição a ser capaz de compreender a realidade. (SANTOS, 1988). Com base nisso, na ciência, surge o paradigma chamado *cartesiano-newtoniano ou dominante*, disseminando uma racionalidade totalitária.

Assim, esse paradigma: reduz a dimensão sistêmica e a complexidade dos fenômenos; ignora a simultaneidade, a transdisciplinaridade e a subjetividade; classifica; distingue – o homem da natureza, o conhecimento do senso comum do conhecimento científico, as ciências naturais das ciências sociais; defende um conhecimento causal e um universo estável, estático e eterno, em que tudo é passível de observação e de medição. Dessa forma, apresenta-se como dogmático e inadequado a uma educação fundamentada na formação do homem em sua totalidade.

No século XX, surge uma nova ruptura epistemológica. A ideia de que a ciência trazia certezas foi questionada por Pierre Duhem, defensor da premissa de que o cientista está em permanente diálogo com a realidade, apropriando-se dela por meio de argumentos e de ferramentas, ou seja, de teorias. Dessa forma, Duhem discordou das premissas do *positivismo* empirista e indutivo para interpretar a ciência. Defendeu que os métodos científicos precisam levar em conta o contexto histórico-cultural. Para ele, a mesma dinâmica da história aplica-se à ciência, o que permite pensar que as teorias podem renovar-se. (KÖCHE, 2009, p. 59).

Nesse contexto, o pensamento mostra-se como atividade social, ou seja, não está somente no interior do sujeito. Essa premissa fez com que se entendesse o *conhecimento* como um construto coletivo e histórico, o que implica considerar que a racionalidade científica depende da situação contextual.

De acordo com Köche (2009, p. 60), com os estudos na área da física, da mecânica quântica e da microfísica, principalmente de cientistas como Einstein, Planck, Bohr, Schrödinger e Heisenberg, o determinismo, a objetividade pura e o mecanicismo deram lugar a uma concepção de ciência como “proposta de uma interpretação”. (KÖCHE, 2009, p. 60).

Além disso, os estudos de Einstein, principalmente sobre a relatividade, a simultaneidade e a radiação eletromagnética, mostraram outra oposição conceitual em relação aos postulados que sustentavam o paradigma *cartesiano-newtoniano*: o tempo e o espaço não poderiam ser absolutos. Assim, o universo pôde ser concebido de forma dinâmica, “como um todo indiviso e ininterrupto”. (MORAES, 1997, p. 59).

Santos (1988) corrobora essa ideia. Ressalta que, com essas descobertas, Einstein desconstruiu o rigor das leis elaboradas por Newton, substituindo o conceito de certeza pelo de probabilidade, o que contribuiu significativamente para instituir uma crise relacionada ao paradigma que até então prevalecia na ciência, o cartesiano-newtoniano.

Moraes (1997, p. 64) esclarece que, tomando por base a física quântica – a qual possibilita entender que há “padrões de probabilidades, ou seja, probabilidades de interconexões, em que as partículas subatômicas não possuem significado como entidades isoladas” –, é difícil definir claramente os fatos de forma isolada; a definição só é possível quando eles são observados em associação com outros.

Nesse contexto, surge a ideia de *complexidade*, ligada ao desafio da compreensão dos fenômenos. A *complexidade* parte do pressuposto de que, no Universo, tudo está em relação. Se nada pode ser visto de forma isolada, aquilo que ocorre em determinado lugar pode ter repercussão em outros locais do planeta, ou ainda em todo o mundo. Além disso, cada parte do Universo está no todo, da mesma forma que o todo está em uma parte, o que permite entender que o mundo envolve-se em uma trama de relações. (MORIN, 1996, p. 274).

Diante do exposto, esse *paradigma da ciência*, entendido por Santos como *emergente*, parece mostrar-se mais adequado à concepção de educação defendida neste trabalho, visto não acreditar em verdades definitivas, considerar a totalidade dos processos, bem como a relação deles com o contexto sociocultural em que inserem. É nessa direção que se encaminham as considerações realizadas na sequência.

Posto isso, passa-se a destacar alguns aspectos, considerados fundamentais, dos paradigmas *inatista*, *empirista* e *interacionista*, os quais se relacionam com as *rupturas da ciência* apresentadas. Cada um, de uma forma ou de outra, trouxe contribuições às práticas educativas, inspirando inclusive concepções de gramática. Além disso, a partir deles, originaram-se diferentes formas de conceber a aprendizagem, as quais, se compreendidas, podem contribuir para a elaboração de estratégias que visam a um ensino mais adequado.

1.2 Paradigmas inatista, empirista e interacionista

A busca de uma verdade indubitável, proposta por Descartes, em seus estudos sobre a teoria do conhecimento, deu origem à tendência chamada *inatista*.⁸ O teórico postulou que, no sujeito, há ideias gerais verdadeiras, que são inatas, pois nasceram com ele, ou seja, não se originaram da experiência. Para Descartes, a “realidade se encontra em primeiro lugar no espírito, na razão, no sujeito e se apresenta em forma de ideias”. (ARANHA, 2006, p. 161). A partir disso, entendeu-se que o critério seguro para ter-se acesso à realidade está no espírito do homem. Sendo assim, o *inatismo* privilegia o sujeito, deixando, portanto, o objeto em segundo plano, no que se refere à aquisição do conhecimento. (ARANHA, 2006).

⁸ Há autores que tomam inatismo como sinônimo de racionalismo. Optou-se por não utilizar essa aproximação.

Porém, reconhece-se que, muito antes de Descartes, Platão já havia teorizado a existência de ideias inatas. Nesse sentido, Pozo (2002, p. 42) explica que o referido filósofo da Antiguidade é defensor do *inatismo*. Na obra *A República*, por meio da alegoria da caverna, Platão afirma que o ser humano está acorrentado aos seus sentidos, fato que faz com que ele, estando dentro da caverna, não consiga ver de forma direta os objetos, isto é, “as Ideias Puras”, inatas, que originam o conhecer. Nesse contexto, não é possível conhecer nada novo; o que o conhecedor realiza em um processo de aprendizagem é utilizar a razão e a reflexão para fazer emanar os conhecimentos que já estão em seu interior. (POZO, 2002).

Em razão dessas considerações, pode-se dizer que o *inatismo* tem por base a hipótese de o sujeito precisar despertar de dentro de si, por meio da razão, conhecimentos presentes em seu interior. Com essa postura, tal paradigma acabou desvalorizando a importância da linguagem, das interações realizadas pelo aprendiz e das experiências provenientes de seu entorno para o processo de conhecer. Nesse sentido, se as verdades já estão dentro do indivíduo, parece necessário que ele tenha condições fisiológicas adequadas para a exteriorização do conhecimento, como capacidades que envolvem fatores genéticos. Assim, a *educação* pode ter papel mais restrito, já que o êxito (ou não) do aluno estaria relacionado às suas condições inatas, como se dependesse de seus dons, ou das aptidões, o que parece ir contra a ideia de ser possível progredir, ou seja, desenvolver-se sempre mais.

Já o paradigma *empirista* firmou-se quando Locke, embora podendo ter recebido alguma influência de Descartes, criticou as ideias desse pensador inatista, retomando e reformulando a noção de experiência sensorial proposta anteriormente por Aristóteles. Afirmou, então, que a experiência sensível dá origem ao conhecimento, já que o homem é como uma *tábula rasa* – “uma tábua sem inscrições”, preenchida com as experiências. (ARANHA, 2006, p. 161).

Não foi só Locke defensor disso. Hume também entendeu o sujeito como “uma folha em branco”, na qual era possível registrar “as impressões, as imagens, enfim, as idéias”. (MORAES, 1997, p. 35). Assim, o experimentar passou a ser visto como um parâmetro para a verdade, que poderia ser reconhecida por meio de testes, confirmações, verificações. (ABBAGNANO, 2007). Essa visão impulsionou a estabelecer ligações entre o empirismo e a concepção de ciência cartesiana-newtoniana, anteriormente descrita. Portanto, para os empiristas, o conhecimento, diferentemente da visão dos inatistas, não está no sujeito, mas no exterior deste, sendo adquirido por meio dos sentidos, das experiências, dos estímulos do meio. A partir dessa visão, o aluno pode ser considerado passivo perante o professor, que fornece ao primeiro os elementos (objetos) a aprender.

Os princípios empiristas influenciaram a elaboração, por meio de estudos da psicologia, de teorias da aprendizagem, como a *comportamentalista*, cujo principal defensor foi Skinner, estudioso da psicologia experimental, responsável por elaborar uma metodologia de ensino consistindo na programação rigorosa de passos para conhecer determinado objeto. (ARANHA, 2006, p. 152). Sua sistemática levou em conta o controle do comportamento do sujeito, podendo esse ser observado por meio de suas respostas. O autor, ao elaborar sua teoria, conhecida como *E – R* (Estímulo – Resposta), não considerou os processos ocorridos na mente do sujeito quando esse aprende. Além disso, entendeu os reforços importantes por tornarem mais provável uma nova ocorrência de certo ato. (MOREIRA, 1999).

Superando esse pensamento, o *paradigma interacionista* integra estudos de pensadores como Piaget e Vygotsky. Ambos defendem que o ser humano desenvolve-se e aprende a partir da interação de dois elementos: sujeito e objeto, em um processo dinâmico. (MATUI, 1995). Assim, esses teóricos mudaram as perspectivas defendidas nos paradigmas epistemológicos anteriores: passou-se a acreditar que o conhecimento não está centrado somente no sujeito, conforme defendiam os inatistas, nem no objeto, segundo postulavam os empiristas.

Vygotsky aprofundou a visão da historicidade do homem, entendendo que este se origina social e historicamente. Assim, tanto o sujeito quanto seus pensamentos ligam-se às variadas relações nas quais o primeiro está inserido.

Na epistemologia de Vygotsky, a *mediação*, como um processo de intervenção nas interações que acontecem no emaranhado das relações humanas, mostra-se importante; perpassa, na escola, a ação do professor, a interação do aluno e o objeto a conhecer. Ela ocorre por meio da palavra, que possibilita indicar o objeto quando este está presente ou mesmo ausente. (MATUI, 1995). Assim, a *linguagem* mostra-se um elemento estruturador do processo de conhecer.

Piaget, por sua vez, com seus estudos, inspirou a elaboração de sistemas epistemológicos para refletir sobre a forma de o sujeito aprender, como o *construtivista*, o qual fundamenta a construção da mente e do conhecimento sobre bases anteriores, num processo extremamente dinâmico e reversível de *equilibração majorante*.

Perraud (2009, p. 17) destaca que à noção convencional de construtivismo foi acrescentado o elemento social. Assim, não há mais somente foco na relação do sujeito com o meio (objetos do conhecimento), mas se aceita também a relação de interação entre um sujeito e outro, como forma de favorecer a aprendizagem dos envolvidos no processo.

Após refletir sobre essas questões, este trabalho buscará relacioná-las com o ensino da língua portuguesa no ambiente formal de aprendizagem, levando em conta as concepções de língua, de linguagem e de gramática.

2 Língua, linguagem e gramática no ensino de Língua Portuguesa

Não raras vezes, *língua* e *linguagem*, erroneamente, são confundidas. Cabe, portanto, distingui-las, partindo da consideração de Saussure. (SAUSSURE, 1999, p. 16): “É necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem.”

Dito isso, cabe esclarecer que a *língua* é definida como um *sistema de signos*. (SAUSSURE, 1999, p. 23). Para Saussure, o *signo* é uma unidade linguística constituída por uma *imagem acústica*, ou seja, o *significante*, e por um *conceito*, isto é, o *significado*, sendo que a relação entre essas duas faces do signo é considerada arbitrária, ou seja, imotivada, porque não há laço natural que as una. Além disso, o *signo*,⁹ por ter uma dimensão psíquica, não é considerado como representativo do que existe no mundo.

A *língua* também precisa ser entendida em relação à *fala*. Saussure (1999, p. 22) caracteriza a primeira como *social e essencial*. Sendo compartilhada, ela está no nível da virtualidade, ou seja, pode ser atualizada pelos sujeitos. Essa atualização, a *fala*, é um ato *individual*. Assim, a *fala* pode ser entendida também como realização, concretização ou uso da língua.

Quanto à linguagem, é por meio dela que os sujeitos *se colocam e se situam*, explicou Benveniste (2006, p. 68). Ela pode ser concebida como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. (GERALDI, 2006, p. 41). No que se refere à primeira, o autor afirma que ela criou a ideia de que as pessoas não pensam se não têm boa expressão. A mesma está ligada aos estudos linguísticos da *gramática tradicional*, pecando por excluir as variedades. Já a concepção de linguagem, como instrumento de comunicação, entende a língua como um código, que transmite ao receptor certa mensagem, não considerando, assim, o papel do falante no sistema linguístico. Por fim, ao conceber a linguagem como *forma de interação*, admite-se que, por meio dela, o homem interage. Sendo assim, a linguagem é situada “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Liga-se, portanto, aos estudos linguísticos da enunciação.

⁹ Para fins de esclarecimento, para Benveniste, o signo “é uma unidade de base de todo sistema significante”. (BENVENISTE, 2006, p. 33).

A partir dessas *concepções de linguagem*, compreende-se, em consonância com os postulados de Geraldi (1996), que tirar o foco daquelas que têm por base a linguagem, como representação do pensamento e como instrumento de comunicação e concentrar-se no trabalho diverso com a língua, implica considerar importante o processo discursivo, entendendo a linguagem como constitutiva, realizada por meio da interação verbal.

Quanto à gramática, pode-se partir de várias acepções do termo, como:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática de português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de gramática internalizada;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;
- e) de um livro, como em: “a gramática de Celso Cunha”. (ANTUNES, 2007, p. 25).

Além disso, há diferentes posturas entre os linguistas em torno da noção de gramática. Para Franchi (2006, p. 99), a gramática é um “conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam a interpretação”.

Já Possenti (2012, p. 64) simplifica, entendendo, de forma ampla, a gramática como “conjunto de regras”. Ele afirma ser possível caracterizá-la de três modos:

A *gramática normativa* é entendida por ele como um conjunto de regras *que devem ser* seguidas. Franchi (2006, p. 18) complementa, afirmando que ela tem caráter prescritivo, pois implica que o usuário da língua domine regras para “falar e escrever bem”, o que significa considerar que os desvios em relação às normas impostas com base em clássicos da literatura, por exemplo, configuram erros, os quais *devem ser* evitados. O autor alerta para o fato de que há, implicados nessa concepção de gramática, “preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe”.

Para Possenti e Ilari (1987, p. 12), a concepção de *gramática descritiva* diz respeito ao “conjunto de regras que são seguidas”, sendo responsável por orientar o trabalho dos linguistas na descrição do modo de falar as línguas, ressaltando-se que as formas descritas não são caracterizadas como certas ou como erradas. Nesse caso, não se está elencando regras para “bem falar e escrever”. O processo realizado pelos

linguistas é de mostrar que a gramática “constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar a língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua”. (FRANCHI, 2006, p. 22).

Possenti e Ilari (1987, p. 12) caracterizam a *gramática internalizada* como um “conjunto de regras internalizadas”, ou seja, um conjunto sistemático que permite ao indivíduo dominar a significação e as regras para que ele, dependendo da situação social, possa adequar seu desempenho linguístico. Assim, essa gramática relaciona-se ao fato de a linguagem ser uma capacidade humana de simbolizar, que permite ao usuário (ressaltando-se as crianças, em seus primeiros anos) ter domínio do sistema da língua com a qual tem contato, cuja organização inclui princípios e regras. A partir de considerações dessa natureza, Franchi (2006, p. 25) afirma que “todo falante, independentemente da modalidade de linguagem de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos, a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências lingüísticas”.

3 Cruzamentos: relação entre gramática e paradigmas

Como visto, para conhecer, é necessário realizar processos de construção e de reconstrução. Nesse contexto, a educação necessita de professores e de alunos ativos, envolvidos com as questões da aprendizagem, mas também com o contexto sociocultural que os cerca. Participantes de um universo cíclico, perpassado por processos de crise e de caos, podem situar o educar nessa dimensão, com vistas à elaboração de uma visão unificadora e um pensamento autônomo, crítico e reflexivo.

Nessa perspectiva, uma concepção de ciência convergente com o *paradigma emergente*, que vê os elementos do mundo de forma integrada, ou seja, interdependentes, pode ser adequada para vivenciar, compreender e analisar as práticas educativas, pois, como lembra Moraes (1997), os pressupostos da física quântica, trazidos para o contexto educativo, sugerem que os problemas e as situações sejam vistos em sua totalidade e, com isso, é possível ter uma perspectiva multidimensional de compreensão dos fatos, “mostrando que o conhecimento decorre dos aspectos inseparáveis e simultâneos que envolvem os aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social”. (MORAES, 1997, p. 23).

Assim, parece que tal perspectiva, ao levar em conta essas dimensões – as quais, infelizmente, foram, por muito tempo, entendidas como alheias ao processo de conhecer e de educar devido, principalmente, aos resquícios de concepções de ciência como a de Descartes, a qual compreendeu os fenômenos a partir de suas partes desconectadas –

mostra-se coerente, tendo em vista o fato de que o sujeito, ao construir seus conhecimentos, está exposto a uma série de variáveis que podem interferir na aprendizagem. Essa concepção pode também apontar a necessidade de olhar o ser humano em uma totalidade da qual ele faz parte, e a educação como um processo dinâmico, com inter-relações complexas; indica também que é preciso refletir sobre a importância da interdisciplinaridade na prática pedagógica.

Analogamente, no que se refere à postura sistêmica relacionada à linguagem, entende-se, com base em Saussure (1999), que nenhuma parte de um sistema existe por si, assim como é possível pensar que ele só consegue manter-se com todas as partes funcionando porque há, nesse caso, uma relação de interdependência. Dessa forma, do mesmo modo que se acredita que os fatos e fenômenos do universo estão interligados, na escola entende-se também ser importante a vivência dessa concepção: nos projetos, interligando os conhecimentos pelo viés interdisciplinar e, na aula de língua materna, buscando proporcionar aos alunos o acesso ao discurso e não à palavra e/ou à frase isolada, pois, a partir dele, é possível notar a configuração da língua como um todo articulado, verificando a relação de interdependência entre as partes do sistema. Isso significa perceber quais relações fazem com que um discurso assim possa ser considerado.

Diante disso, acredita-se que o caráter prescritivo da *gramática normativa* pode ligar-se à ideia defendida pelo paradigma *cartesiano-newtoniano* de que existem verdades absolutas, visto enfatizar, em função de seu caráter prescritivo, o *bom uso*. Nesse contexto, considera-se necessário *evitar erros*, o que supõe uma dimensão de autoritarismo, de dogma, desconsiderando-se a existência e a aceitação de variedades na fala, por exemplo. Isso ocorre porque o foco dessa gramática é a normatização, com vistas a impor a norma-padrão. A questão da norma suscita outra reflexão: pode-se relacionar a concepção empirista/behaviorista, cujo foco é a reprodução e a transmissão do conhecimento, com a ideia de que o *uso correto deve* ser reproduzido, a fim de que seja perpetuado. Para tanto, a literatura clássica foi eleita para o recorte de *modelos* do bom uso.

Pode-se dizer também que, quando a variante linguística do aluno não é reconhecida ou respeitada, presentifica-se a noção de que o estudante é um *receptáculo vazio*, podendo ser *preenchido*. Nesse caso, o *preenchimento* ocorre por meio de uma variedade muitas vezes alheia a ele, a *norma-culta*. Sob essa ótica, ressalta-se o entendimento de que a escola pode – e deve – propiciar ao aluno o acesso a essa norma, mas não como imposição, pois isso é capaz de fomentar o preconceito, fazendo com que ele se sinta menosprezado ou até discriminado.

Além disso, semelhante aos postulados da teoria *Estímulo-Resposta*, muitas vezes, os alunos, na aula de língua materna, precisam repetir exercícios e decorar classificações em troca de uma boa nota ou de reconhecimento por parte do professor. Essas atividades, geralmente, estão organizadas por gradação e têm o foco na palavra isolada ou na frase, remetendo-se à noção do paradigma dominante de que é possível dividir, classificar, quantificar; isso se estende a posturas dos professores como: trabalhar com conteúdos isolados de outras áreas do saber, com fins em si mesmos, não buscando encontrar alternativas para promover a interdisciplinaridade, etc.

Acredita-se também que a gramática normativa, quando serve de critério de exclusão, diferenciando os falantes em função do domínio da norma culta, acaba legitimando o poder das classes sociais dominantes.

Por outro lado, a associação entre interacionismo/construtivismo e gramática pode ser feita. Poder-se-ia, no trabalho em sala de aula, levar em conta as condições do aluno para abstrair conceitos e, principalmente, decorar nomenclaturas. Feito isso, parece possível enfatizar o estudo a partir do uso e do entendimento da lógica das regras.

Acredita-se que, a partir do paradigma interacionista/construtivista, é possível desconstruir a ideia de que conhecer é medir, classificar de forma estanque, em um processo em que os elementos são vistos de forma isolada e estática. Entende-se que, a partir dessa perspectiva, haveria mais valorização do aluno como um falante que interage e, com isso, faz a língua evoluir, percebendo o dinamismo dos fatos da linguagem.

Considerações finais

O ensino de língua materna, muito além de estar centrado na gramática normativa, pode simular um contexto prático de uso da linguagem, pois é na interação, nos diversos usos, que as palavras adquirem sentido, como se fossem peças de um quebra-cabeça (o texto) que, ao ser montado (produzido), emana uma rede de significados. Então, se a língua é um sistema, e o sistema é o todo em que as partes existem em uma relação de interdependência, o ideal é não estudar fragmentos de textos, frases ou palavras isoladas, pois cada parte da língua constitui o sistema linguístico, sendo que seu funcionamento só pode ser visto dentro desse sistema, nas relações de uso.

Assim, pensa-se que o estudo da gramática normativa não dá conta de possibilitar ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente porque, centrando-se em análises, classificações e prescrições, deixa de lado os aspectos textuais e discursivos, não contemplando a questão do uso da língua e da constituição do sentido. Acredita-se, então, ser o texto o instrumento privilegiado de ensino da língua.

Dessa forma, ensinar português, de acordo com os resultados da investigação, envolve admitir a perspectiva sistêmica da língua e a concepção de linguagem como interação. Pensa-se que o trabalho, em língua portuguesa, a partir da palavra e da frase isolada, relaciona-se à concepção de ciência *cartesiana-newtoniana*, advinda do *paradigma dominante*, que influenciou as diversas áreas do conhecimento com seus preceitos de dividir, de quantificar, de classificar para, depois, estabelecer relações. Além disso, a noção de estabilidade e de imutabilidade do universo desse paradigma parece remeter à gramática normativa, pelo fato de esta postular a imposição da norma padrão, tomando por base os clássicos da literatura, a fim de perpetuar o *bom uso da língua*. Compreende-se, nesse sentido, que o trabalho com a língua materna pode (e precisa) modificar-se, voltando-se a uma visão complexa, sistêmica de universo, de educação e de língua, indo ao encontro dos postulados do *paradigma emergente*.

Diante disso, entende-se que a mudança de perspectiva, admitindo a visão sistêmica, poderia trazer novas abordagens para a educação, mas isso poderia fazer com que se pensasse se realmente a gramática normativa, com as prescrições do bom uso e a infinidade de nomenclaturas, precisa ser ensinada na escola, ou, pelo menos, se a forma descontextualizada de inseri-la no ensino é adequada. Avalia-se que ensinar a gramática, sem a devida contextualização, significa trabalhar com a semelhança, classificando e categorizando elementos por suas características comuns, enquanto a possibilidade de um projeto de trabalho, a partir da noção de sistema e com base nos postulados da Linguística da Enunciação, enfatizaria as diferenças, já que elas constituem o sentido, suscitando a percepção das relações presentes no discurso.

Assim, acredita-se não ser possível perder de vista que educar envolve uma dimensão de formação do ser para lidar com as contradições da sociedade, para resolver os problemas que lhe são apresentados, o que parece reclamar, novamente, a perspectiva sistêmica da língua, da vida, do universo como um todo.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAUER, Ruben. *Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2009.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1984.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Trad. de Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Ciência e mudança conceitual: notas sobre epistemologia e história da ciência*. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

DENTZ, Volmir von; LAMAR, Adolfo Ramos. Giros epistemológicos na filosofia e a virada linguística na filosofia da educação. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2008, Itajaí – SC. *Banco de Papers*. Itajaí – SC: UNIVALI, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Trabalho/12_31_54_Os_giros_epistemologicos_na_filosofia_e_a_virada_linguistica.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas: Alínea, 2007.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad. de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. Epistemologia de complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PAVIANI, Jayme. *Filosofia, ética e educação: de Platão a Merleau-Ponty*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

PAVIANI, Jayme. *Uma introdução à filosofia*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Estudos da linguagem na educação*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

PERRAUDEAU, Michel. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Trad. de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Ivo; KIRST, Marta Helena Barrão. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

POZO, Juan Ignácio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, 1988, p. 46-71. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

SANTOS, Márcia Maria Cappellano dos. *Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos*. Caxias do Sul: Educs, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Paulo: Cultrix, 1999.

TEIXEIRA, Evilásio Francisco Borges. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Trad. de Luiz Henrique Lopes dos Santos. Introd. Bertrand Russel. 3. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

Leitura de história em quadrinhos na escola¹

Eliana Cristina Buffon
Flávia Brocchetto Ramos
Neiva Senaide Petry Panozzo

O ser humano interage consigo mesmo, com os outros e com o meio pela linguagem, seja de natureza verbal, seja visual. Historicamente, a linguagem é constituída por imagens criadas de forma espontânea, que nos acompanham desde que nascemos e permanecem conosco, fazendo parte de nossa primeira e segunda fase da vida, conforme as observações de Vygotsky (1998). A linguagem, pela manifestação da visualidade, é uma das formas mais remotas da experiência do ser humano, na compreensão do que acontece ao seu redor e na construção de significados, como se constata, por exemplo, em antigas pinturas encontradas em cavernas.

A linguagem literária, em especial, possibilita leitura de mundo pela palavra simbólica, oportunizando ao leitor espaço para a constituição de sua subjetividade, pois a literatura acolhe o ponto de vista de quem com ela interage. Este artigo ocupa-se com uma das manifestações da literatura, na contemporaneidade, que é a história em quadrinhos, de modo que palavra e imagem convergem para a concretização de determinado enredo. A história em quadrinhos é, pois, um produto cultural contemporâneo, dotado de recursos para ampliar o repertório artístico dos estudantes.

HQ: compreendendo o gênero

Iniciamos a discussão partindo de aspectos veiculados em definição presente no *Dicionário dos gêneros textuais*, de Costa, acerca do gênero história em quadrinhos:

[...] alguns recursos icônico-verbais próprios ou muito recorrentes, com uma morfossintaxe e sintaxe discursivas específicas: o desenho, o requadro (contorno do quadrinho (v.) ou vinheta (v.)), o balão, a figura, o uso de onomatopeias e de legendas (v.), a elipse (*sarjeta, closurel conexão*), a página ou prancha, conjugando discurso verbal e pictogramas. (COSTA, 2012, p. 141).

Os modos de apresentação da história em quadrinhos variam. No entanto, Costa (2012, p. 143) aponta que as HQ teriam três características essenciais: “a) a maioria possui interação dinâmica, criativa e harmoniosa entre história, palavras e imagens/desenhos/ilustrações; b) a quase totalidade dos textos é do tipo narrativo; c) o suporte deve ser manuseável e portátil, sendo o papel o mais comum”.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Leitura de história em quadrinhos do PNBE 2102”, sob a orientação das professoras Dra. Flávia Brocchetto Ramos e Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Dentre as características que as constituem como gênero, podemos citar os balões utilizados para a fala e pensamento dos personagens; as imagens sem palavras, que contam a história por elas mesmas; a dimensão de tempo, composto por ações, movimentos e deslocamentos e o traçado dos *requadros*,² que variam de acordo com as exigências da narrativa, entre outros.

De modo geral, os quadros utilizam as linguagens verbal e visual, assim como os “balões”, característicos dos quadrinhos, com formatos distintos, propondo diferenciações de significação para a leitura e, em sintonia com as imagens, apresentam elementos de sentido nesse texto, de forma a participar e auxiliar na compreensão do leitor.

Considerando o leitor em formação no espaço escolar, entende-se que o mesmo necessita ser alfabetizado para a leitura da visualidade, presente nas histórias em quadrinhos como gênero do discurso, assim como o professor, para que este tenha condições de propor a mediação da leitura. Em geral, as narrativas das histórias em quadrinhos constituem um sistema composto pelo visual e o verbal, garantindo ao leitor que o texto seja entendido. De acordo com Vergueiro,

[...] a grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos. Assim, a análise separada de cada um deles obedece a uma necessidade puramente didática, pois, dentro do ambiente das HQ, eles não podem ser pensados separadamente. (VERGUEIRO; RAMA, 2005, p. 31).

Ao longo dos anos, os autores das HQ foram se adaptando às exigências que a rapidez da comunicação pressupõe, aplicando elementos para essa modalidade discursiva próprios do cinema ou de outras linguagens, ou seja, foram realizadas adaptações, de acordo com a necessidade. Ainda nas palavras de Vergueiro e Rama (2005, p. 31), “[...] alguns destes elementos foram criados dentro do ambiente próprio dos quadrinhos. Outros vão buscar sua inspiração em diferentes meios e formas de expressão, tomando emprestado e apropriando-se de novas linguagens, adaptando-se conforme a criatividade dos autores das HQ”.

Assinala-se que elementos explorados na linguagem cinematográfica podem ser observados nas imagens desenhadas, como mudanças de perspectiva, exploração dos planos, ângulos de visão, na sequência de quadros, entre outros, independentemente do estilo de narrativa (ficcional, conto de fadas, aventuras, super-heróis, histórias infantis, etc.).

² O termo *requadro* é utilizado pelos profissionais da área de HQs e constitui a moldura da cena apresentada pelo conjunto de linhas que delimitam o espaço do quadro.

Apesar de a imagem das HQ ser o elemento básico presente na sequência dos quadros, a técnica utilizada dependerá do objetivo de cada autor ao produzir sua obra. Cada estilo é adequado ao formato da narrativa proposta, cabendo ao mediador diferenciar os estilos e tirar vantagens no processo de ensino de leitura de HQ. Assim, considerando que as histórias em quadrinhos utilizam a interação dos estilos de linguagem, parte da significação do enredo é apresentada pela linguagem verbal, utilizada para expressar a fala, o pensamento e os sentimentos dos personagens e parte pela visual, também expressando o que as personagens estão sentindo ou vivenciando no conflito.

Na obra *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* (VERGUEIRO; RAMA, 2005), os autores abordam a relevância de que ocorra a alfabetização do leitor na linguagem específica dos quadrinhos, tornando-se indispensável que o estudante reconheça as múltiplas mensagens neles presentes. Contudo, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização (VERGUEIRO; RAMA, 2005, p. 31), cabe ao profissional tomar conhecimento de que as HQ constituem um sistema de narrativas, composto pelo visual e verbal, que interagem entre si, tornando esse gênero uma linguagem integrada, que pode oportunizar uma compreensão do sentido textual mais ágil.

Vale lembrar que história em quadrinhos é uma das tantas formas de narrar que circulam na sociedade. Este artigo elege como objeto de estudo a história em quadrinhos de natureza literária, haja vista que o gênero tem sido usado tanto para fins literários como didáticos. Interessa, portanto, a narrativa com propósito simbólico, em virtude de possibilitar maior espaço de atuação para o leitor.

A estrutura básica das HQ

Diversas modalidades compõem os textos narrativos dos quadrinhos, dependendo do modo como alguns pesquisadores os classificam (charges, quadrinhos, humor gráfico, entre outros). A diversidade está atrelada a uma série de fatores, conforme a intenção do autor, da maneira como a história é editada e de como o leitor a recebe. É um assunto que precisa de estudo mais aprofundado. Na linguagem dos quadrinhos, o que mais lhes dá originalidade são os balões utilizados como recursos para expressar pensamentos, falas, dor, entre outros aspectos, pois eles aparecem nos quadros em diferentes formatos e representando vários estilos de linguagem e de expressões.

Variações de formas de letras também são empregadas para indicar mudanças na linguagem dos personagens, assim como as legendas utilizadas quando há necessidade de indicar a voz de um narrador ou alguém externo à ação. Diversos elementos são

utilizados, como recursos gráficos, notas de rodapé, repetições de sílabas, entre outros recursos visuais.

As histórias em quadrinhos, ainda, diferenciam-se de outras narrativas presentes no âmbito da literatura infantil, por se constituírem de “[...] narrativa breve em que é mostrado um episódio na vida dos personagens. Não se trata de uma história no sentido estrutural de apresentar uma trama de conflitos para chegar ao final, em que os personagens encerram suas trajetórias ficcionais com o fim da narrativa”. (AMARILHA, 2007, p. 1). Nessas narrativas, tende a haver a produção de várias histórias com os mesmos personagens, de modo similar às séries. Cada episódio narrado trata de uma determinada situação vivenciada pelos personagens, que interagem e resolvem a situação naquele segmento, ou seja, a brevidade dos conflitos é um traço evidente no gênero. Assim, os mesmos ficam livres para viverem novas aventuras em outras histórias, tornando a leitura atraente aos olhos do leitor, pois este entende que haverá continuidade. Segundo Amarilha (2007), as narrativas em quadrinhos, protagonizadas por crianças ou animais falantes, atraem as crianças à leitura desse gênero literário, favorecendo o acesso a diversos estímulos, bem como ao conhecimento.

Vergueiro e Ramos (2009) reafirmam a preferência dos pequenos leitores por livros que são compostos por histórias com personagens que eles possam se identificar, neste caso, crianças. Assim, defendem que o sucesso das histórias em quadrinhos, protagonizadas por personagens infantis, se deve ao fato de as crianças desses enredos

[...] agirem de forma pró-ativa em relação ao meio e às pessoas com quem convivem, funcionando como catalisadores para os anseios e frustrações dos pequenos leitores, muitas vezes socialmente contidos por pais, avós ou professores. E isso é válido mesmo considerando que essas histórias, em sua maioria, defendem e fortalecem o ambiente familiar como espaço apropriado para o crescimento e a formação de caráter, exercendo, assim, um papel educativo complementar ao das instituições formais. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 166).

Os autores defendem que as crianças, ao lerem as histórias em quadrinhos, encontram, muitas vezes, respostas aos seus anseios e a dúvidas, pois tais enredos tendem a retratar episódios semelhantes aos vivenciados em seu cotidiano, facilitando a identificação com o enredo da história.

Breve história das HQ no Brasil

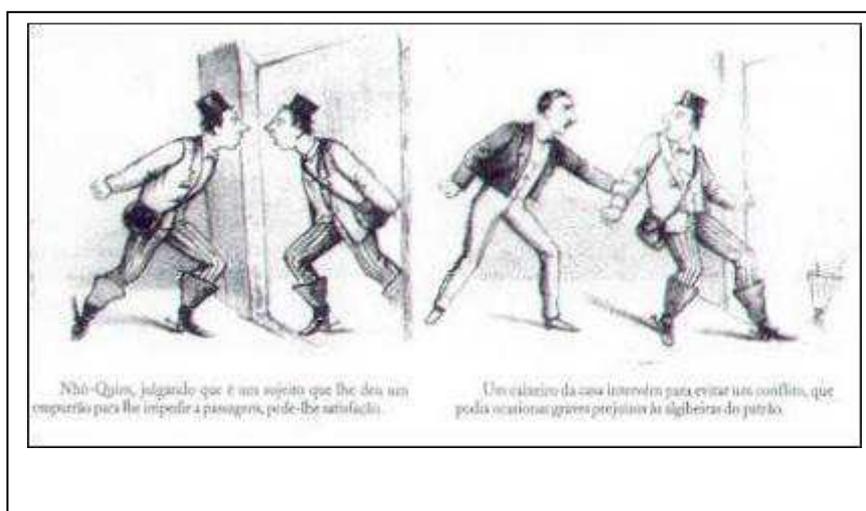
Há mais de um século, as histórias em quadrinhos começaram a despontar como uma das mais populares formas de expressão da cultura de massa, desafiando e influenciando artistas e leitores de diversas nacionalidades. No Brasil, revelaram grandes talentos, que divertiram muitas gerações e também promoveram valores culturais em várias gerações.

Para iniciar um entendimento sobre as narrativas das HQ, torna-se necessário conhecer primeiramente um pouco do surgimento desse gênero literário no Brasil, assim como o seu desenvolvimento até chegar às obras às quais temos acesso hoje.

As histórias em quadrinhos tiveram sua origem na civilização europeia, onde as técnicas de reprodução gráfica proporcionavam a união da imagem com palavra, porém foi por meio de grandes empresas jornalísticas americanas, no final do século XIX, que os “comics”, como eram chamados os quadrinhos, adquiriram autonomia, tornando-se atração nos jornais e auxiliando na comercialização dos mesmos. De acordo com Moya (1993, p. 8-30), muitos foram os ilustradores e escritores que deram vida a personagens ilustres e ainda conhecidos nas histórias em quadrinhos, em se tratando de nomes estrangeiros, como Rudolph Topffer, professor suíço, um dos precursores da “literatura em estampas”; Wilhelm Busch, poeta, artista e humorista, considerado um dos precursores dos quadrinhos; Richard F. Outcault, criador do primeiro personagem fixo semanal, dando margem ao aparecimento das histórias em quadrinhos e Winsor McCay, criador das mais belas páginas de surrealismo no mundo dos quadrinhos. Muitos outros nomes poderiam ser citados nesta pesquisa, porém, priorizando os brasileiros e a nossa história, iniciaremos a contá-la a partir dos feitos realizados em território nacional.

Conforme relato de Moya (1993, p. 16), o pioneiro dos quadrinhos no Brasil foi Angelo Agostini, que nasceu em Vercelli, no Piemonte, Itália, em 1843; passou infância e adolescência em Paris e veio com a mãe viúva a São Paulo, no ano de 1859, quando esta atuava como cantora lírica e estava em turnê pelo País. Assim, começou a trabalhar como desenhista na revista *Diabo Coxo*, em 1864 e, em 1866, como colaborador da revista *O Cabrião*. Em 1867, fez suas primeiras histórias ilustradas, chamada *As cobranças*. No mesmo ano, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde começou a ilustrar outras revistas locais até fundar, no ano de 1867, a *Revista ilustrada*, que dirigiu até 1888. Sua primeira história com personagem fixo surgiu em 30 de janeiro de 1869, na *Vida fluminense*, com o nome de *As aventuras de Nhô Quim* ou *Impressões de uma viagem a corte*. Para melhor entendimento de como era esta revista ilustrada, podemos verificar, na Figura 1, a imagem de uma parte da narrativa de *Nhô Quim*, na qual aparecem alguns dos personagens da história.

Figura 1 – Nhô Quim – Revista ilustrada



Fonte: <www.quadrinhos.wordpress.com>.

Ainda na *Revista ilustrada*, no ano de 1883, Angelo Agostini iniciou *As aventuras de Zé Caipora*,³ criando outro personagem seriado, sempre em duas páginas, mas as edições sofriam muitas interrupções, devido às viagens do autor. Em 1888, parte para a Europa e retorna ao Brasil, publicando de novo, em 1895, na revista *Dom Quixote*. Após, trabalha na editora O Malho, onde publica outra vez *Zé Caipora* até o número 75, em 15 de dezembro de 1906, data em que suas histórias ilustradas desaparecem para sempre.

A editora O Malho, em outubro de 1905, lança a revista *O Tico-Tico*, que mais tarde viria a ser um marco das publicações em quadrinhos dedicadas ao público infantil. A editora foi responsável pelo lançamento da publicação da edição e, logo em seguida, também pela reimpressão, devido ao sucesso no início de seu surgimento. A tiragem inicial era de 21 mil exemplares, e o custo era de duzentos réis (moeda da época), ampliando para 27 mil exemplares, na edição número 6, e para 30 mil exemplares, na edição número 11.

Muitos desenhistas da época aproveitaram *O Tico-Tico* e seus almanaques para criar suas próprias revistinhas, de acordo com as palavras de Moya (1993). Segundo o autor, o mais famoso personagem de *O Tico-Tico* era Chiquinho. Este personagem, para a época, trouxe muitas aventuras, histórias e adivinhações àquelas crianças que viviam em um período de poucas oportunidades e diversões para sua faixa etária. O Tico-Tico

³ Fontes: MOYA, Álvaro de. “Angelo Agostini”. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br>, <http://www.itaucultural.org.br>> e MOYA, Álvaro de. Um ítalo-brasileiro pioneiro dos quadrinhos. In: MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

foi o “pássaro” propulsor do “voo” de muitas crianças, que se tornaram importantes personagens da história das HQ.

Após a publicação da primeira revista em quadrinhos no Brasil, outros nomes surgiram com trabalhos semelhantes. O desenhista Jayme Cortez foi um deles; era português, da cidade de Lisboa, porém veio ao Brasil em 1947, conforme dados de Moya (1993, p. 149). Iniciou sua carreira no Brasil, fazendo tiras em quadrinhos para o *Diário da noite*, *Caça aos fantasmas* e o *Guarani*. De acordo com Moya,

Graças a Cortez, um número incrível de gráficas da Mooca passou a publicar revistas populares – terror, infantis, humorísticas, aventuras -, abrindo um leque amplo de publicações, revelando escritores, editores, desenhistas, capistas, letristas e profissionais do campo gráfico. E a presença marcante de Cortez revelou jovens e talentosos desenhistas, entre eles, Maurício. (MOYA, 1993, p. 149).

Ainda conforme Moya, naquele período em que Cortez esteve no Brasil, o mesmo colaborou também com a Editora Abril e com a Unesco, até falecer em julho de 1987. Apesar dos esforços dos cartunistas brasileiros, inicialmente os quadrinhos tiveram ambiente propício para sua divulgação nos Estados Unidos, no final do século XIX, devido a tecnologias mais avançadas nessas produções. Essas histórias em quadrinhos foram levadas ao mundo pelos *syndicates*,⁴ colaborando para a divulgação de valores e cultura. No mesmo período, também a Segunda Guerra Mundial contribuiu para a disseminação do gênero, devido à utilização de heróis fictícios no conflito bélico, o que aumentava o consumo das revistas pelos adolescentes da época.

Durante muitas décadas, a influência estrangeira e o controle pelos *syndicates* persistiram no Brasil. O País acabara de sair de três revoluções (1924, 1930 e 1932), o que afetara a política nacional, assim como a indústria gráfica. Entravam no País obras em quadrinhos que se destacavam e faziam sucesso em seu lugar de origem.

Focalizando este estudo somente nas publicações nacionais, entre os autores de HQ, que se destacaram e fizeram sucesso com os leitores, principalmente entre o público infantil, citamos Henfil, Ziraldo e Maurício de Sousa, sendo que os dois últimos marcam presença com suas obras na seleção realizada para o acervo do PNBE de 2012, no gênero histórias em quadrinhos, objeto de estudo desta análise.

Ambos iniciaram sua trajetória como cartunistas em datas aproximadas, quando o País começava lentamente a abrir portas para as tirinhas de humor em jornais e revistas. Podemos dizer que o início deste gênero literário no Brasil não foi dos mais gloriosos e bem-sucedidos, pois os desenhistas precisaram lutar pelo mercado devido ao domínio

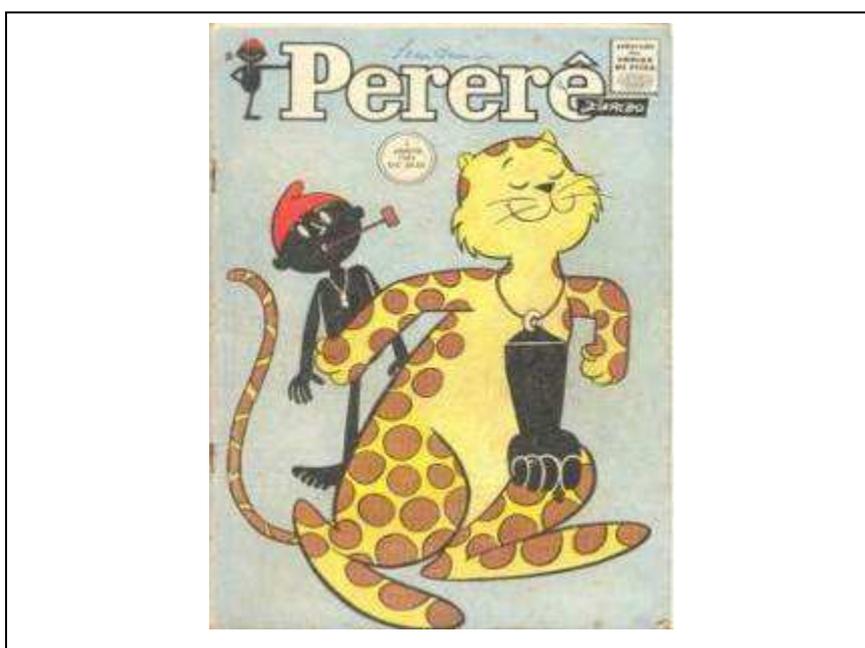
⁴ Grandes organizações distribuidoras de notícias e material de entretenimento para jornais de todo o planeta. (VERGUEIRO; RAMA, 2005, p. 10).

estrangeiro que circulava aqui, com histórias em quadrinhos traduzidas para o português.

De acordo com Luyten et al. (1985, p. 44-49), nos anos 30, o *Suplemento juvenil*, idealizado por Adolfo Aizen, traz para o Brasil heróis famosos como Flash Gordon, Tarzan, Jin das Selvas, Mandrake, entre outros. Nos anos 40, começam a aparecer nas HQ desenhos de artistas nacionais, porém ainda com influência dos hábitos americanos em suas narrativas. Já nos anos 50, alguns personagens eram criados, a partir de outros já existentes em outras mídias (rádio, televisão e cinema), como Grande Otelo, Oscarito e Mazzaropi.

É nos anos 60 que, finalmente, surge o cartunista Ziraldo, com *O Pererê* (Figura 2), obra em quadrinhos que representava os costumes e o folclore brasileiro, em meio a todas as outras histórias em quadrinhos que circulavam no País, veiculando personagens estrangeiros. Também na década de 60, outro cartunista, Henfil, tem destaque com *Os Fradinhos*. A marca registrada de Henfil, em suas histórias em quadrinhos, era o desenho humorístico-político, crítico e satírico, com personagens tipicamente brasileiros.

Figura 2 – Revista *O Pererê*, 1960, de Ziraldo



Fonte: <<http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/10/24/perere-original>>.

No mesmo período, Ziraldo já escrevia charges em jornais e revistas brasileiras. O cartunista, com um senso de humor crítico, levou seus traços e palavras à literatura infantil e adulta. Sua popularidade iniciou com a criação dos personagens *Supermãe*,

Mineirinho, entre outros, na revista *Era uma vez*.⁵ Porém, foi com *A Turma do Pererê* que passou a produzir e publicar suas próprias narrativas.⁶

No livro *Literatura em quadrinhos*, encontra-se a seguinte observação acerca dos autores:

Poucas vezes, na história da cultura brasileira (seria melhor dizer das culturas brasileiras), uma obra conseguiu refletir com tanta intensidade simbólica uma dada época – neste caso, o período de 1959/1964. Há a questão do populismo, que atravessa os quadrinhos de Ziraldo, como atravessa as manifestações culturais e sociais agenciadas pela esquerda política, de cunho nacionalista, e há as questões que apostam generosamente no que seria a brasilidade. Além do mais, há que registrar a configuração de um personagem riquíssimo como elaboração temática: a onça Galileu. (CIRNE, 2000, p. 33).

Ziraldo continua contribuindo para a cultura brasileira, pela qual tanto fez durante toda a sua carreira, usando seu talento como artista, desenhista, cartunista, jornalista e humorista.

Outro cartunista que se destacou no gênero quadrinhos para o público infantil é Maurício de Sousa, que, no ano de 1959, lançou sua primeira tirinha em quadrinhos da *Folha de São Paulo*, com Bidu, abrindo portas para o sucesso que viria nos anos seguintes, com personagens da *Turma da Mônica*.

Nesta época, Maurício de Sousa trabalhava como repórter no jornal, e publicava tirinhas semanalmente. Seus primeiros personagens foram Bidu e seu dono Franjinha. Depois, surgiram os demais personagens, que hoje compõem a turma da Mônica (Fig. 3). A revista em quadrinhos da *Turma da Mônica* surge em 1970, pela Editora Abril. Três anos depois, é lançada a revista do personagem Cebolinha.

⁵ Conforme *release* da 23ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo – 2014.

⁶ Além das histórias publicadas no Brasil, Ziraldo teve seus trabalhos editados na revista americana *Graphis*, periódico de grande importância nos Estados Unidos, no âmbito das artes gráficas. No ano de 1969, recebeu o Oscar Internacional de Humor no XXXII Salão Internacional de Caricaturas de Bruxelas e o Merghantealler, Prêmio Áureo da Imprensa Livre Latino-Americana. No mesmo ano, Ziraldo publica seu primeiro livro infantil, chamado *FLICTS*, sendo reconhecido globalmente pela obra que usava muitas cores e poucas palavras. Na década seguinte, anos 70, vem o reconhecimento internacional e, nos anos 80, lança a obra *O menino maluquinho*, que vem a se tornar o maior sucesso editorial da feira do livro daquele ano, recebendo também o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro. Ziraldo envolve-se em diversos projetos, entre educacionais e editoriais, sempre produzindo e divulgando sua obra.

Figura 3 – Primeira aparição da personagem Mônica, 1970



Fonte: Foto Divulgação / Maurício de Sousa Produções. <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/02/>>.

Durante as décadas passadas, os quadrinhos no Brasil tiveram como fonte de publicação jornais e revistas, sendo o principal meio de divulgação. A partir das primeiras publicações em formato de revista, as HQ nacionais passam a ser mais valorizadas e admiradas pelos leitores.

Escolarização dos quadrinhos

Vergueiro e Ramos (2009) afirmam que a inserção desse gênero, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), possibilitou maior utilização das HQ no âmbito educacional, bem como a busca do conhecimento mais sistemático e amplo por educadores, estudiosos e pesquisadores, acerca das características e do processo de evolução do gênero em questão, com vistas a um trabalho mais dinâmico e efetivo em sala de aula e à promoção de experiências de leitura mais significativas com o gênero.

A esse respeito, os autores salientam que as HQ passaram a ser compreendidas como leitura que não se limita ao público infantil, pois, diante do seu valor, elas são acolhidas por leitores de diferentes faixas etárias, e que, além do entretenimento encontrado no decorrer da leitura, há, dentre outras possibilidades, a edificação do conhecimento.

O potencial educativo dos quadrinhos, na formação do leitor, oferece possibilidades diversas de aplicações no universo escolar, que podem ser justificadas nas muitas formas que os compõem: as palavras e imagens reunidas comunicam de forma mais incisiva; existe um alto nível de informação nos quadrinhos, condição que mobiliza o cognitivo do leitor, e o modo como a narrativa se apresenta, como unidade de sentido, dialoga com o interesse infantil, auxiliando no desenvolvimento das competências leitoras.

Conforme Vergueiro e Ramos (2009), na segunda metade do século passado, as HQ foram consideradas apenas fonte de entretenimento e lazer para os alunos, condição que as distanciava de leituras consideradas adequadas para a formação do leitor. A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, as HQ começaram a ser valorizadas no contexto escolar. Entretanto, a oficialização do uso desse gênero aconteceu de forma mais sistemática com a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme explicam Vergueiro e Ramos (2009, p. 10): “[...] pode-se afirmar que os quadrinhos só foram oficializados como prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCN, criados na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.”

Os PCN salientam a importância de o profissional docente explorar as várias linguagens existentes no universo cultural, não se restringindo a um único tipo de linguagem. E é nesse sentido que as HQ podem ser vislumbradas como uma ferramenta auxiliar no processo educativo, por oferecer diversas formas de linguagem na mesma narrativa. Com a utilização das HQ em sala de aula, o docente proporciona aos alunos o contato com linguagens verbais e não verbais e o acesso a diferentes modalidades narrativas. Conforme Ramos e Panozzo:

Os quadrinhos se mostram como um recurso para a compreensão do texto que se apresenta de modo híbrido na articulação entre palavras e ilustrações, neste caso, com ênfase nas imagens e nos seus elementos gráficos, pelo seu importante papel no gênero. Trata-se de uma parceria que promove modos de apropriação de natureza diferenciada, ativando dimensões cognitivas, linguísticas, visuais e socioculturais, tanto de leitores iniciantes quanto daqueles proficientes. Ao apostar no acesso a diferentes modalidades narrativas, os dinamizadores da leitura concorrem para promover uma inserção mais pertinente ao processo de abordagem da multiplicidade de objetos de leitura que compõe as práticas comunicativas na cultura contemporânea, sem perder seus elementos fundantes, mas valorizando-os em novos contextos. (2012, p. 360).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos têm a mesma importância das outras obras de literatura infantil. A finalidade é proporcionar aos alunos e professores o acesso à literatura, capaz de ampliar a compreensão de mundo dos leitores e qualificar a atuação desses nos espaços sociais.

As HQ podem auxiliar, portanto, na aproximação dos estudantes com o universo da leitura, devido às ilustrações atrativas, sem desqualificar o processo de formação do leitor. Ao estarem presentes em sala de aula, contudo, a escolha por determinada obra de HQ precisa considerar características específicas da turma, como faixa etária dos estudantes ou nível de aprendizagem em que se encontram, de forma a manter o interesse do grupo e atender aos objetivos pedagógicos da prática educativa.

Quadrinhos na biblioteca escolar

A interação com as diversas linguagens oportuniza a constituição dos sujeitos, tendo a leitura e a escrita como práticas cotidianas indispensáveis para a inserção e atuação humana, no espaço social em que vive. Entendemos que, a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), muitas crianças estão tendo a oportunidade de experienciar a leitura desde cedo, indo ao encontro do que vislumbra Rojo (2009, p. 107), quando aponta um dos principais objetivos da escola, que seria “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Os modos de expressar-se a partir da linguagem vão se modificando e, conseqüentemente, o acervo das bibliotecas, incluindo as escolares. Embora a biblioteca na rede pública de ensino ainda não seja uma realidade em todas as escolas brasileiras, o PNBE, criado pelo governo federal em 1997, vem contribuindo para a formação de seus acervos em âmbito nacional.⁷

A partir de 2006, o PNBE passou a inserir as HQ no acervo destinado à distribuição nas escolas, com o objetivo de fornecer outras possibilidades de leitura e obras que despertem maior interesse do leitor, proporcionando às escolas vivenciarem a inclusão dessa modalidade discursiva tanto em atividades de leitura, como em práticas usadas em salas de aula. As HQ concorrem igualmente no processo de seleção com gêneros de leitura como contos, poesias, poemas, novelas, crônicas, entre outros. Assim, há certa variação na quantidade de obras em quadrinhos selecionadas a cada ano, conforme demonstra o Gráfico 1. Destacamos que, em 2006, dos 225 títulos selecionados pelo governo, dez eram quadrinhos, cerca de 4,5% do total.

⁷ Uma das ações do programa é a distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência às escolas públicas do País. Operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, universalizou, em 2005, o atendimento, beneficiando todas as 136.389 escolas públicas brasileiras das séries iniciais – 1ª a 4ª séries, com ao menos um acervo contendo 20 títulos diferentes. Já, em 2008, de acordo com as diretrizes definidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), passou a distribuir também acervos voltados à Educação Infantil e ao Ensino Médio. Texto disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Nacional_Biblioteca_da_Escola>.

Gráfico 1 – Demonstrativo do número de HQ no acervo do PNBE



Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>.

As obras literárias que compõem os acervos do PNBE surgem como um recurso que auxilia na educação das crianças, atuando como um reforço à família e à escola na sua formação como indivíduos. Muitas crianças não têm acesso à leitura em casa; assim elas recebem, pela biblioteca da escola, o acesso ao mundo simbólico da literatura infantil, vivenciando novas experiências a partir dos livros.

Entendemos que o livro pode desempenhar um papel fundamental na vida da criança, atuando como intermediário entre ela e o mundo, a fim de estimular os interesses do leitor e despertá-la para diferentes aspectos do mundo que a rodeiam. É também função dessa literatura educar a sensibilidade da criança, estimulando a imaginação, a criatividade e o contato tanto com a fantasia como com a realidade, dependendo do contexto da obra escolhida para leitura.

Finalizando...

Com base nas questões indicadas neste texto, argumentamos que as histórias em quadrinhos podem desempenhar um papel importante na formação do leitor, a partir de um trabalho conjunto entre mediador e estudante. Porém, torna-se necessário aprofundar os conhecimentos relativos à linguagem dos quadrinhos pelo profissional que medeia a leitura, a fim de que ocorra um trabalho adequado, que possa auxiliar o leitor a explorar as linguagens oferecidas pelas HQ como gênero específico.

Reafirmamos que as histórias em quadrinhos possuem papel importante no âmbito escolar, quando utilizadas como objeto de leitura pautada na fruição, sendo que as mesmas, considerando todas as formas de arte e de leitura, são a mídia mais popular

entre os estudantes de qualquer nível de educação, constituindo-se em um veículo de comunicação de massa, de fácil acesso.

Vale ainda considerar a relevância de explorar o gênero em sala de aula, tendo em vista que as HQ mencionadas neste estudo encontram-se em todas as escolas públicas brasileiras, que compreendam os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de distribuição do PNBE 2012.

Por fim, estamos diante de uma geração que vive rodeada de inovações tecnológicas e informações rápidas; portanto, há uma necessidade de oferecer material atraente aos estudantes. E a linguagem de obras como a de Ziraldo permite a fruição, a leitura prazerosa, que nos distancia, pela fantasia, do mundo ordinário, propiciando momentos de pensamento divergente, de grande valor para a educação, que busca ser contemporânea, inovadora, mas também como agência que preserva o patrimônio científico e cultural da humanidade.

Referências

AMARILHA, Marly. Literatura e quadrinhos: a paródia na formação do leitor, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil), 2007. *Cadernos do CNLF*, v. XVI, n. 4, t. 3, 2013. Disponível em: <http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/10/10_IBBY2010_1.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, 1997.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n. 9.394/96. Brasília: 1996.

CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário dos gêneros textuais*. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Paulinas, 1985.

MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Modalidades narrativas: contos lusitanos em quadrinhos. *Educação*, Revista eletrônica, Porto Alegre, v. 35, n. 3, 2012. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/wiew/11766>.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela. *Como usar os quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro, RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org), 1998.

Biodatas dos autores - volume 6

Ana Paula Carissimi Bulla é graduada em Licenciatura Plena em Matemática, com habilitação em Física pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e mestra em Educação pela mesma Universidade. Atua como professora de Matemática na Rede de Ensino Caminho do Saber e no Instituto TecBrasil de Educação e Tecnologia unidade de Caxias do Sul, no projeto Pré-eng. Interessa-se por pesquisas sobre formação de professores e as relações existentes entre educação, linguagens e tecnologias.

Carla Beatris Valentini é mestra em Psicologia do Desenvolvimento e doutora em Informática na Educação, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul e membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia.

Caroline Carminatti Scussiatto é graduada em Fonoaudiologia, especialista em Psicopedagogia e na Área da Surdez, mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. É fonoaudióloga e psicopedagoga clínica e institucional, professora no curso de Graduação em Psicologia da Faculdade da Serra Gaúcha e do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da mesma faculdade.

Cláudia Alquati Bisol é graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul, mestra em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutora em Psicologia pela mesma universidade. É psicóloga clínica, professora no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, onde também realiza pesquisas sobre inclusão, educação especial e educação inclusiva.

Cleci Maraschin é graduada e licenciada em Psicologia, mestra e doutora em Educação. Professora titular no Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e em Informática na Educação. Tem pós-doutorado na Universidade de Wisconsin-Madison/EUA. Desenvolve estudos e pesquisas tomando como temática central os efeitos nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), nas áreas da educação e da saúde na perspectiva da Psicologia Social.

Eliana Cristina Buffon é graduada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (1992) e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Tem experiência em Ensino de Língua Inglesa, na coordenação pedagógica e direção de escola.

Eliana Maria do Sacramento Soares é bacharel, licenciada e mestra em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, SP, e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, SP. Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, RS, 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 e tecnologia digital, cognição e subjetividade, educação e Cultura de Paz.

Fabiana Kaodoiniski é doutoranda em Letras, mestra em Educação, especialista em Leitura e Produção Textual, especialista em Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada; formou-se em Letras. Atua como professora na Universidade de Caxias do Sul e no Instituto Federal de Educação, RS.

Flávia Brocchetto Ramos é mestra e doutora em Letras pela PUCRS e cursou estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da UFMG. Atualmente atua como professora e

pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, principalmente nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e, em nível de pós-graduação, no mestrado em Educação e no Doutorado em Letras. Dedicase à investigação sobre o processo de leitura de obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. Suas publicações estão, predominantemente, relacionadas com esta temática.

Julia Tomedi Poletto é formada em Pedagogia pela Unisinos, mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como orientadora pedagógica no Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Bento Gonçalves. Tem interesse pelas pesquisas em torno da história da educação, história cultural e formação docente.

Lorivane Aparecida Meneguzzo é licenciada em Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICD). Atualmente atua como professora e vice-diretora na Educação Infantil. Faz parte da linha de pesquisa linguagem e tecnologia, pesquisando principalmente a ação das tecnologias digitais no contexto das brincadeiras infantis.

Lúcio Kreutz é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em educação pelo Iesae/FGV/RJ. Bolsista Pesquisa no CNPq. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Processo Escolar na imigração alemã, italiana e polonesa; Etnia e Educação, Diversidade Cultural e Educação.

Marcelo Luis Fardo possui graduação em Tecnologias Digitais, é mestre em Educação, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, ambos pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente é professor nos cursos de Design, Fotografia e Tecnologias Digitais, também na mesma instituição. Ministra disciplinas nas áreas de fotografia, imagem digital, *games*, modelagem e animação 3D e estudos da cultura digital.

Márcia Buffon Machado é graduada em Engenharia Química, Especialista em Formação para Educação a Distância e Mestre em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul. É assessora do Departamento Pedagógico da Seduc/RS e suas atividades profissionais estão relacionadas à formação de professores da rede pública estadual. Tem interesse nos temas: tecnologias digitais no contexto educacional, formação de professores, produção de ambientes virtuais de aprendizagem e material didático e educação a distância.

Maria Inês Tondello Rodrigues é licenciada em Pedagogia, 2012, com Especialização em Educação de Jovens e Adultos, 2013, mestra em Educação com pesquisa na linha de História e Filosofia da Educação, 2015, todos pela Universidade de Caxias do Sul.

Neires Maria Soldatelli Paviani tem mestrado em Letras pela UFRGS e doutorado em Educação pela UFSCar-SP. É professora no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da UCS, vinculada à linha educação, linguagem e tecnologias desse programa. Desenvolve pesquisa em temas como linguagem e cultura; linguagens e educação, gêneros discursivos, leitura e produção textual, linguagem e tecnologias.

Neiva Senaide Petry Panozzo é mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, atua no curso de Pedagogia, no Mestrado em Educação. Entre os seus interesses de pesquisa, destacam-se os estudos sobre pedagogia universitária, análise discursiva, semiótica visual, hibridização entre linguagens verbal e visual, processos de leitura de textos híbridos em produtos culturais para a infância, pautando-se no objetivo da formação de leitores e atualização de professores.

Nilda Stecanela é doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desenvolve Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE), como bolsista Capes. Integra o corpo docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Simone Quadros é mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente no Município de Gramado, coordenadora pedagógica no Colégio São José (Caxias do Sul), professora na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), orientadora de Estudos do Programa Pnaic. Atua como formadora do NEPSO pela Universidade de Caxias do Sul. Temas: educação de jovens e adultos, formação de professores, alfabetização, projetos interdisciplinares.

Sintian Schmidt é pedagoga e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, RS. Professora na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, também trabalha na formação continuada de professores nas redes públicas de ensino do Rio Grande do Sul.

Terciane Ângela Luchese é licenciada e mestra em História pela PUC, RS e doutora em Educação pela Unisinos. É professora na graduação, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, estando atualmente na coordenação. É bolsista PQ do CNPq. Desenvolve e orienta investigações relacionadas com História da Educação.

Vanderlei Ricardo Guerra é mestre em Educação e licenciado em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Foi professor na Universidade da Terceira Idade (Unti/UCS) (2013/2014). Integra o corpo docente da Escola de Educação Profissional Senai Nilo Peçanha desde 1986. Tem experiência na área da Educação Profissional de Nível Básico e Técnico.

Vanessa Lazzaron é graduada em Educação Física pela Faculdade da Serra Gaúcha (2011) e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional.

A coletânea *Educatio*

A coletânea *Educatio* é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), por meio da Editora da UCS (Educs), que divulga a produção de seus mestres em parceria com seus respectivos orientadores. Pretende, com isso, oferecer aos professores e pesquisadores da área possibilidades de reflexão e de discussão acerca dos resultados obtidos pelas investigações realizadas.

O primeiro volume, *Educação, Educações: História, Filosofia e Linguagens*, está organizado em três partes: Histórias e memórias da educação; Múltiplas interfaces da linguagem e Reflexões sobre processos educativos, num total de 12 capítulos.

O segundo volume, *Pensar a Educação: História, Filosofia e Linguagens*, apresenta quatro partes: Escola(s) e docência em perspectiva histórica; Linguagem, leitura e letramento; Tecnologias digitais e aprendizagem e Reflexões filosóficas, e Educação, totalizando 11 capítulos.

O terceiro volume, *Interlocuções na Educação: História, Filosofia e Linguagens*, foi organizado em 11 capítulos cujos temas estão relacionados aos processos educativos, analisados na perspectiva da historicidade, da linguagem e da filosofia.

O quarto volume, *Reflexões sobre Educação, História, Filosofia e Linguagens*, agora em formato digital, foi organizado em três partes: História e educação; Linguagem e letramento e Processos educativos, num total de nove capítulos.

O quinto volume, *Pesquisa em Educação: Olhares Históricos e Filosóficos, Reflexões sobre Tecnologias e Inclusão* foi organizado a partir de quatro abordagens: Olhares históricos e filosóficos; Atenção à linguagem; Preocupações com a inclusão, e Alternativas no contexto da cultura digital.

A partir do quarto volume, o livro pode ser acessado em:

<<http://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/producao-cientifica/coletanea-educatio/>>.

