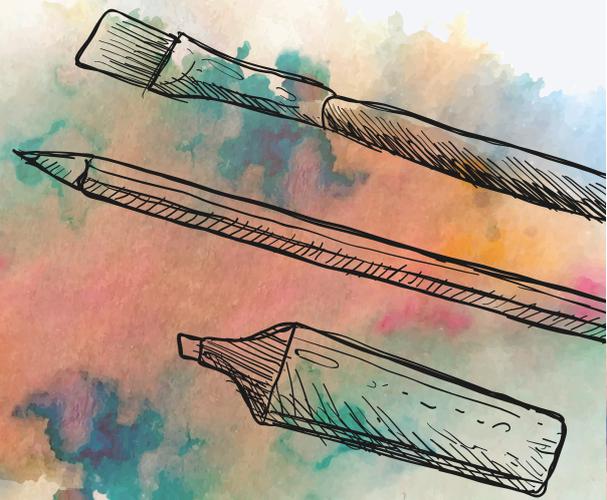




Pedagogia e Artes Visuais:

50 anos construindo
conhecimentos

Organizador
**Instituto de Ciências
Humanas e Sociais - ICHS**



Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR
Universidade Feevale

**PEDAGOGIA E ARTES VISUAIS:
50 ANOS CONSTRUINDO CONHECIMENTOS**

**Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS
ORGANIZADOR**



Novo Hamburgo | Rio Grande do Sul | Brasil
2020

PRESIDENTE DA ASPEUR

Roberto Cardoso

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE

Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Angelita Renck Gerhardt

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**

João Alcione Sganderla Figueiredo

**DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS - ICHS**

Marcelo Paveck Ayub

CONSELHO EDITORIAL

Dalila Inês Maldaner Backes

Lucia Hugo Uczak

René de Moraes Ruduit

Simone Moreira dos Santos

EDITORA FEEVALE

Mauricio Barth (Coordenação)

Tiago de Souza Bergenthal (Revisão textual)

Tífani Müller Schons (Design editorial)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Universidade Feevale, RS, Brasil

Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

Pedagogia e Artes Visuais [recurso eletrônico] : 50 anos
construindo conhecimentos / Instituto de Ciências Humanas e
Sociais – ICHS organizador. – Novo Hamburgo: Universidade
Feevale, 2020.
176 p., [3] ; il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-86341-00-3

1. Pedagogia. 2. Artes Visuais. 3. Ensino superior. I. Título.

CDU 37.013:7

© **Editores Feevale** - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Universidade Feevale

Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - CEP 93510-235 - B. Hamburgo Velho - Novo Hamburgo/RS

Câmpus II: ERS 239, 2755 - CEP 93525-075 - B. Vila Nova - Novo Hamburgo/RS

Câmpus III: Av. Edgar Hoffmeister, 500 - CEP 93700-000 - Zona Industrial Norte - Campo Bom/RS

Homepage: www.feevale.br

COMO MELHOR UTILIZAR ESTE E-BOOK

*Não desperdice papel, imprima
somente se necessário.*

Este e-book foi feito com intenção de facilitar o acesso à informação. Baixe o arquivo e visualize-o na tela do seu computador sempre que necessitar. No entanto, caso seja necessário, o arquivo pode ser impresso.

É possível também imprimir somente partes do texto, selecionando as páginas desejadas nas opções de impressão.

SUMÁRIO

- 011 REFLEXÕES E DESAFIOS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR**
Luciane Schutz Kruche e Katira Mayer Pohlmann
- 028 PEDAGOGIA DO/NO TEMPO E DO/NO ESPAÇO: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Carlos Eduardo Ströher e Márcia Blanco Cardoso
- 046 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA REFLEXÃO REALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA DA FEEVALE**
Paloma Dias Silveira e Dalila Inês Maldaner Backes
- 057 CENÁRIOS E PRÁTICAS DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**
Janaina Cardoso, Luís Fernando Hoffmann e Paulo Roberto Pasqualotti
- 077 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL**
Lucia Hugo Uczak e Simone Teresinha Hensel dos Santos
- 089 PROJETOS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS NA ÓPTICA DOCENTE**
Suelen Bomfim Nobre e Jéssica Atha Flesch Meregali
- 108 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEEVALE SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES CONCLUINTES**
Moana Meinhardt
- 122 FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E SUPERVISÃO ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA**
Andrea Antinolfi Pereira

- 135 AS AÇÕES NO ESPAÇO PINACOTECA FEEVALE**
Alexandra Kloeckner Eckert Nunes e Mara Evanisa Weinreb
- 153 CURSO DE ARTES VISUAIS – 1970-2020**
Francine Silveira Tavares e Lurdi Blauth
- 177 OS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

A Universidade Feevale comemora neste ano de 2020 o cinquentenário de dois de seus cursos alocados no Instituto de Ciências Humanas e Sociais: o Curso de Pedagogia e o Curso de Artes Visuais. É no âmbito dessa comemoração que se insere esta obra, registrando algumas das produções desta caminhada onde vamos “construindo conhecimentos”!

A missão de uma universidade, além da produção de conhecimento, inclui sua divulgação. Assim, a provocação que se fez aos autores, que a muitas mãos registraram algumas das práticas e das dimensões do realizado neste recorte temporal, foi compartilhar as nossas realizações com todos os interessados.

Este e-book, intitulado “Pedagogia e Artes Visuais: 50 anos construindo conhecimentos”, é a primeira obra virtual organizada pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais e visa compartilhar um pouco do trabalho realizado pelos docentes e egressos das áreas de educação e artes.

Dessa forma, a seguir apresenta-se um breve resumo sobre cada capítulo, a fim de trazer um panorama sobre as discussões presentes nesta obra, marcada por inquietações, reflexões e intencionalidades pedagógicas.

No artigo “Reflexões e desafios sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular”, as autoras Luciane Schutz Kruche e Katira Mayer Pohlmann buscam conhecer a atual situação educacional dos alunos surdos na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo por meio de estudo bibliográfico e, ainda, realizando observações e entrevistas em duas escolas da rede. As autoras consideram que não basta somente que o aluno surdo seja incluído em classes comuns, mas, principalmente, que seja atendido nas suas necessidades linguísticas. Nesse sentido, a escola deve ser capaz de acolher todas as pessoas, independente das suas diferenças ou necessidades individuais. Assim, referem que a inclusão se faz necessária, partindo da mudança na formação dos professores, e, por essa razão, os profissionais que atuam nessa área precisam de uma formação de qualidade, para que a inclusão ocorra verdadeiramente, sendo imprescindível que haja mais pesquisas na área.

A dupla Carlos Eduardo Ströher e Márcia Blanco Cardoso, no texto “Pedagogia do/ no tempo e do/ no espaço: a importância do ensino de História e de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, tem como propósito levar o leitor a compreender a trajetória do ensino desses componentes a partir dos documentos legais, além de elencar critérios para a construção de propostas de trabalho dessas áreas de conhecimento, a partir de experiências discutidas no âmbito da docência para futuros pedagogos. Os autores consideram que os conhecimentos abordados nessa área privilegiam a construção da cidadania, a valorização do patrimônio cultural e ambiental e a diversidade, sem esquecer de tornar concretos seus temas fundantes: espaço e tempo e suas relações.

As autoras do texto “A construção da identidade docente na Educação Infantil a partir da reflexão realizada no estágio supervisionado de Pedagogia da Feevale”, Paloma Dias Silveira e Dalila Inês Maldaner Backes, apresentam a proposta da supervisão de estágio que consiste em acompanhar sistematicamente o/a acadêmico/a em relação às necessidades que emergem do contexto educativo, de forma que o planejamento da ação docente atenda as especificidades de cada faixa etária, bem como a proposta pedagógica das instituições na qual os/as acadêmicos/as se inserem. As autoras consideram que o ser professor é uma construção sem ponto final. Dia após dia, o professor vai se constituindo professor e atribuindo significados e sentidos ao espaço da escola. Pensar em “processos identitários” é considerar a construção, o inacabamento, ou seja, que a identidade nunca está pronta e acabada, ocorrendo de forma relacional, uma vez que só existe na alteridade de um “outro”.

No texto “Cenários e práticas das tecnologias na educação”, Janaina Cardoso, Luís Fernando Hoffmann e Paulo Roberto Pasqualotti apresentam o contexto dos espaços educativos numa cibercultura construída a partir das interações e práticas de alunos e professores na construção do conhecimento e reiteram a necessidade de professores e alunos redefinirem sua atuação cotidiana como agentes nos processos de comunicação e de aprendizagem, em sintonia com a dinâmica comunicacional da cibercultura. Os autores apontam algumas de suas práticas pedagógicas no uso das tecnologias no ensino da matemática, em contextos não escolar e em atividades interativas e colaborativas em uma disciplina EaD. Tais práticas vão ao encontro do suporte teórico que afirma a necessidade de adequação da educação às necessidades e interesses relacionados ao cotidiano do aluno bem como a movimentação de professores e escolas diante de um horizonte de-

safiador, onde a tecnologia exerce um papel que potencializa o acesso à informação, mas que carece de um olhar e uso adequado no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

O texto “Contribuições do Curso de Pedagogia na formação e atuação do gestor educacional”, escrito por Lucia Hugo Uczak e Simone Teresinha Hensel dos Santos, traz o relato de uma egressa do Curso apresentando sua trajetória como supervisora pedagógica e como secretária municipal de educação em uma rede de ensino. O texto destaca as articulações teórico-práticas realizadas pela gestora, evidenciando a relevância da formação acadêmica para o exercício do cargo.

O artigo “Projetos de pesquisa na educação infantil: cenários e perspectivas na óptica docente”, de Suelen Bomfim Nobre e Jéssica Atha Flesch Meregali, tem por finalidade investigar quais as contribuições do projeto de pesquisa para o processo ensino-aprendizagem, a partir da percepção dos professores de pré-escola, que trabalham com crianças na faixa etária dos 4 e 5 anos. As autoras explicam a importância de conhecer os diferentes tipos de metodologias utilizados dentro deste ambiente, destacando que o trabalho com projeto de pesquisa pode vir a auxiliar o desenvolvimento infantil e as percepções de mundo das crianças. Reforçam a constante necessidade de pesquisar e compreender o Educar pela Pesquisa nesta etapa da escolarização, visto que este é um assunto de relevância no atual cenário educacional.

Moana Meinhardt, autora do texto “O Curso de Pedagogia da Universidade Feevale sob o olhar dos estudantes concluintes”, apresenta a Avaliação dos Concluintes do Curso de Pedagogia, que tem como objetivo avaliar o perfil profissional formado pelo curso, verificando o grau de satisfação desses alunos em relação ao desenvolvimento do mesmo, além de identificar a atividade profissional exercida pelos alunos concluintes e subsidiar o planejamento e a gestão do curso, com vistas à sua qualificação permanente. A autora analisa que os aspectos essenciais à formação acadêmica e profissional na contemporaneidade, bem como à formação do pedagogo e do professor expressas nos documentos normativos e orientadores que balizam o Curso estão dentre os atributos que obtiveram as maiores médias, o que denota a preocupação do curso em formar um profissional com conhecimento técnico e científico, bem como ético e cidadão.

Andrea Antinolfi Pereira, no texto “Formação em Pedagogia e Supervisão Escolar e seus desdobramentos na escola”, apresenta suas trajetórias acadêmica e profissional no intuito de explicar como ambas contribuem para a composição de sua identidade como

profissional da educação, observando que esta é transitória, visto que quem se arrisca a corporificar a educação estabelece verdades transitórias, afinal, aprendemos a cada instante e com cada ser humano que conosco compartilha o lindo desafio de educar e educar-se.

Alexandra Kloeckner Eckert Nunes e Mara Evanisa Weinreb trazem “As ações no espaço Pinacoteca Feevale”, um estudo que contempla as ações realizadas neste espaço, como suas publicações e, em especial, as ações educativas que aconteceram simultâneas às exposições realizadas no ano de 2015. Tais ações têm como objetivo a problematização das linguagens artísticas, assim como as diferentes realidades culturais da nossa contemporaneidade. As autoras consideram que o Projeto de Ação Educativa promoveu a mediação com o público acadêmico e visitante, caracterizando, também, uma ação pedagógica e social, que se estendeu durante e após o momento de sua prática.

No texto “Curso de Artes Visuais – 1970-2020”, Francine Silveira Tavares e Lurdi Blauth trazem aspectos da trajetória do curso. Para este exercício, convidaram egressos para fazerem um depoimento relatando como o curso de Artes Visuais significou e marcou suas vidas. Os depoimentos revelam o esforço, a dedicação, as frustrações, as alegrias e as expectativas, desde o ingresso e durante o processo de formação, e que não estão relacionadas a uma faixa etária – ser mais jovem ou já ter experiências em outros campos de conhecimento. As autoras percebem, nos relatos, um profundo desejo de descobrir um caminho que permita ressignificar o seu lado mais sensível ou, talvez, encontrar o próprio sentido da vida por meio da arte.

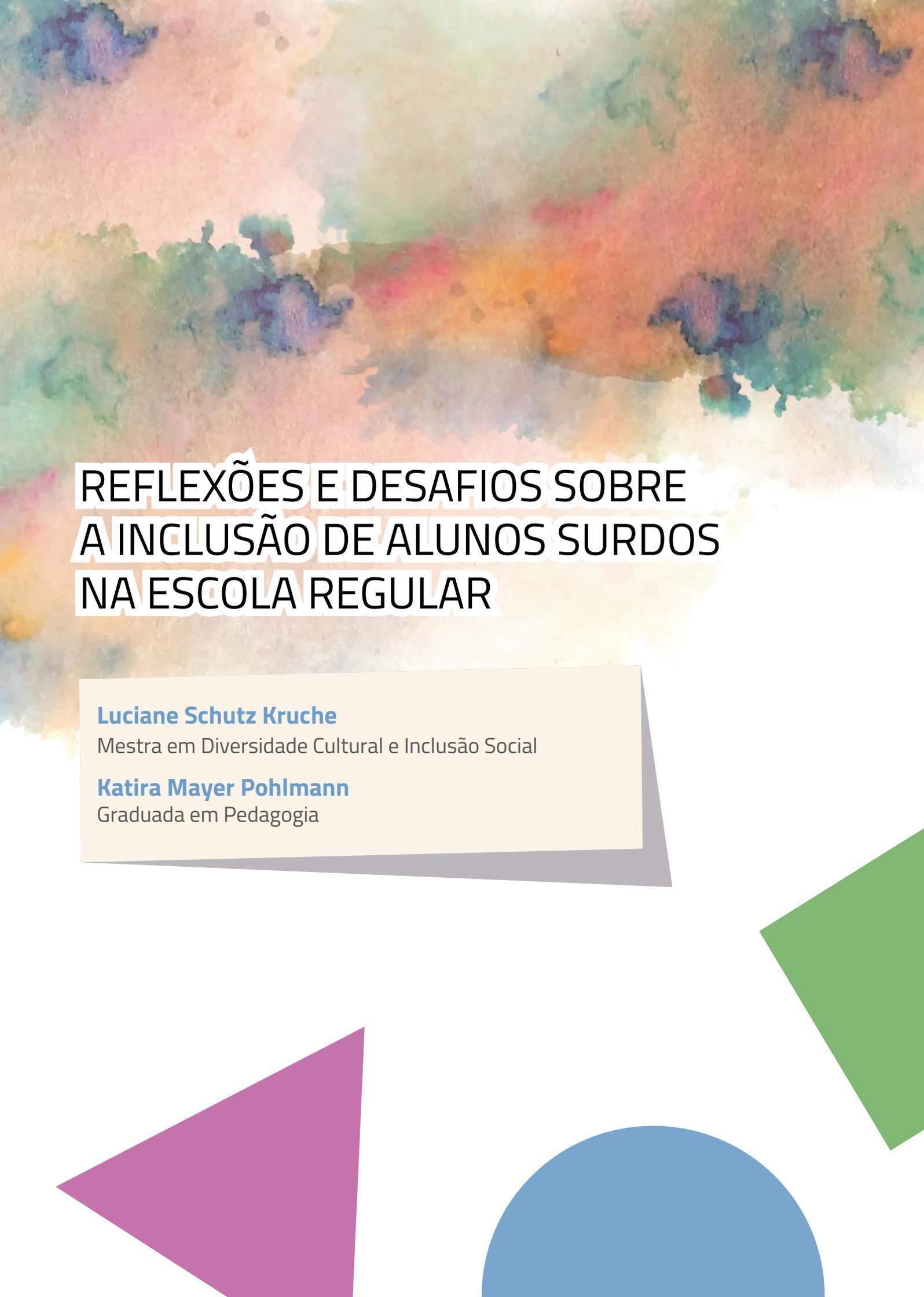
Diante do exposto, temos aqui um e-book permeado de experiências, conhecimentos e reflexões, que compartilhamos com muita alegria com vocês.

Desejamos uma boa leitura a todos!

Profa. Dra. Lucia Hugo Uczak

Profa. Ma. Dalila Inês Maldaner Backes

Profa. Ma. Simone Moreira dos Santos



REFLEXÕES E DESAFIOS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Luciane Schutz Kruche

Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social

Katira Mayer Pohlmann

Graduada em Pedagogia



INTRODUÇÃO

O presente artigo originou-se de uma pesquisa realizada por uma acadêmica do curso de Pedagogia para o trabalho de conclusão de curso, com o objetivo de conhecer a atual situação educacional dos alunos surdos na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo. Para isso, buscou-se uma revisão bibliográfica sobre surdez e inclusão, na perspectiva do entrelaçamento existente entre ambos, observação em duas escolas, entrevistas e posteriormente realizou-se a análise dos dados.

PERSPECTIVA HISTÓRICA

A história da Educação Inclusiva é muito antiga e vem sofrendo a influência do pensamento igualitário há décadas. As primeiras discussões sobre a inclusão iniciam-se com a Declaração de Salamanca (1994), que debate a inclusão dos diferentes dentro do espaço escolar.

De acordo com Parolin (2006), a história da educação passou por um período em que as pessoas com deficiência não faziam parte do espaço escolar, sendo assim, não tinham como conviver com outras crianças, pois não lhes era permitido ocuparem um banco escolar. Dessa forma, para compreender a inclusão escolar, é necessário ter conhecimento sobre os fatos históricos relacionados ao tema no Brasil.

Segundo Mazzotta (1999), até o século XVIII, a deficiência era basicamente ligada ao misticismo e ao ocultismo. A religião trazia em sua cultura que o homem, criado por Deus, deveria ser perfeito, dessa forma, o deficiente foi destituído da sua condição humana. Como naquela época não se conheciam as principais causas de deficiências, a própria sociedade era pessimista em relação a este deficiente, que era considerado como “diferente” e excluído da sociedade.

Há dados históricos, no Brasil, de que somente no século XIX iniciam-se as discussões sobre a educação especial. Já na Europa, houve a fundação das primeiras classes especiais para os alunos, as quais tratavam-se de espaços diferentes.

Conforme Parolin (2006, p. 106):

Com a abertura das classes especiais, nasceu a possibilidade de se começar a incluir o deficiente em um espaço escolar, embora não fosse ainda um espaço co-

mum a todos. Até mesmo a forma de se referir às práticas voltadas ao portador de necessidades especiais trazia termos como: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Apesar da inadequação dos termos, alguns deles são utilizados até hoje.

A partir da abertura das classes especiais, a sociedade passou a mudar a concepção sobre os deficientes, e esses tiveram a possibilidade de estarem inseridos nos espaços escolares.

Mazzotta (1999) afirma que os fatos históricos no Brasil começaram a partir do século XIX, sendo fundado por D. Pedro II, no ano de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Após essa data, em 1890, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Já no ano de 1857, o mesmo fundou o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. Passando-se cem anos, esse Instituto passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A inauguração da fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos teve início em 1874, para deficientes mentais no Hospital Estadual de Salvador. Em 1954, foi fundada a primeira APAE (Associação de pais e Amigos dos excepcionais¹), na cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, o governo federal instituiu muitas campanhas voltadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Nas ações ocorridas no Brasil ao longo da história da Educação Especial, voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, os mesmos puderam frequentar a escola, pois os pais precisavam garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência. A partir disso, teve-se uma evolução entre os anos 80 e 90 para as pessoas com deficiência, pois elas mesmas têm se organizado, participando de movimentos, lutando e assegurando, de certa forma, o respeito e o reconhecimento de suas necessidades básicas de convívio perante a sociedade.

A ideia de uma sociedade inclusiva se baseia no reconhecimento e valorização à diversidade, garantindo o acesso e a participação de todos. Partindo desse princípio, a inclusão escolar é um processo educacional que visa atender e explorar ao máximo a capacidade da criança com deficiência na escola, nas classes regulares.

¹ O termo "excepcionais" não é mais utilizado.

Segundo Werneck (2009, p.144), o conceito de Inclusão Escolar é baseado em:

- Atender aos estudantes portadores de necessidades especiais na vizinhança de sua residência;
- Propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns;
- Proporcionar aos professores da classe comum um suporte técnico;
- Ter a percepção de que as crianças podem aprender juntas, embora tenham objetivos e processos de desenvolvimento diferentes;
- Levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras² de deficiência;
- Propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum.

Na escola inclusiva, o processo educativo é entendido como um processo social, no qual todas as crianças com deficiência e distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização junto com as crianças sem deficiência. Não há necessidade de construir um currículo novo ou diferenciado e sim fazer os devidos ajustes naquele com o qual já se trabalha, de forma que todos realmente tenham acesso às mesmas oportunidades no que se refere à igualdade de aquisição e construção de conhecimento (FREITAS, 2005).

Conforme Carvalho (2014), escolas inclusivas são escolas para todos, que reconheçam e atendam as diferenças individuais e as necessidades de cada aluno. Desse modo, todos os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem ou no seu desenvolvimento devem ser auxiliados.

Para Mantoan (2015, p. 28), a perspectiva da inclusão implica em: “[...] uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Portanto, a inclusão está relacionada a uma escola aberta às diferenças que atendem às dificuldades de todos os alunos, porque somos diferentes e o que nos iguala é a diversidade. Para muitas pessoas, a escola significa atribuição de sentido à vida; a educação é um meio de auto realização, aprimora a qualidade de ensino e evidencia o respeito no que se refere à diversidade. De acordo com Libâneo (1994, p. 16), “a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à experiência e funcionamento de todas as sociedades”.

² Atualmente não utiliza-se mais o termo “portador de deficiência”. O termo mais adequado no momento é crianças com deficiência.

Já para Carvalho (2014, p. 68), “a escola inclusiva não pretende ficar neste patamar, isso implica criar condições de integração, com vistas à assimilação dos excluídos, sejam eles portadores de deficiência ou não”. Conseqüentemente, a educação inclusiva significa assegurar a todos os alunos, sem exceção, condições de aprendizagens, garantindo a escola para todos.

Consta no artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse mesmo documento, no artigo 208, inciso III, menciona “o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, menciona no Art. 2º:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989).

Trata-se, portanto, de buscar um currículo que contemple a todos os alunos, oferecendo possibilidades de construção do conhecimento com o “outro”, através da interação com o meio, aprendendo a conviver e contribuindo para o crescimento individual e coletivo.

Para Lima (2006, p. 31), “isso significa que cabe às escolas, mais do que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, firmar o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade”.

Também a LDB 9.394/96, no capítulo V, prioriza o atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular. Nela encontra-se a seguinte afirmação: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e no seu art. 4º define o público alvo do AEE como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

O trabalho do professor em sala de aula deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e de qual é a melhor forma de lhes ensinar. É preciso levar em conta os conhecimentos prévios, a atividade mental construtiva e a motivação de aprender.

Perante essas leis, cabe destacar que a inclusão escolar não é somente inserir o aluno, mas proporcionar sua acessibilidade à escola, em todos os sentidos, incluindo a necessidade de que o espaço físico da escola seja adaptado e adequado para receber alunos com deficiência.

No caso dos alunos surdos, deve ser assegurado, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994),

[...] a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Ao longo da história, o sujeito surdo foi rotulado mediante a deficiência e a sua incapacidade em comunicar-se oralmente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem a deficiência auditiva como:

[...] perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como: surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral (BRASIL, 1999).

Também tem sido polêmica, no contexto escolar, a educação de surdos, pois precisa ser atendida nas suas necessidades linguísticas. Diante disso, faz-se fundamental o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que é a língua natural, ou L1, da comunidade surda, sendo composta por todos os aspectos linguísticos que qualquer língua possui. Em 24 de Abril de 2002, a Língua de Sinais foi regulamentada nacionalmente pela lei 10.436 (BRASIL, 2002).

Conforme o artigo 4º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002,

[...] o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Ainda de acordo com a lei 10.436/2002, entende-se como a Língua Brasileira de Sinais – Libras, um sistema linguístico, sendo de natureza visual-motora e tendo estrutura gramatical própria. Visto que a Libras é a forma de comunicação e expressão, a lei deixa claro que não substituirá a língua portuguesa escrita, sendo necessária a articulação das duas línguas na educação do aluno surdo. Para Lacerda e Lodi (2014, p. 14), estes referem-se à comunicação da Libras como:

Atenta à questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos é que surge a proposta bilíngue, que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, a língua de sinais, considerada como primeira língua, e, como segunda, aquela utilizada por seus pais.

Tratando-se da acessibilidade nas escolas, sabemos que muitas possuem barreiras que dificultam o acesso para se chegar a ela. Carvalho (2000) manifesta essas barreiras pela falta de rampas ou elevadores que dificultam a entrada na escola, meios de transportes inadequados, falta de áreas de circulação que sejam livres para a movimentação

de cadeirantes, sanitários e lavatórios inadequados, sem barras de apoio, inadequação de sinalização informativa e indicativa, além dos mobiliários escolares não adequados.

Para Lima (2006, p. 37):

Isso significa uma ação na qual todos devem se engajar e cujas conquistas dependerão desse engajamento. Imediatamente, no entanto, deve-se estimular e desenvolver uma prática de convivência com a diversidade e de acolhimento a todos os alunos surdos, com ou sem deficiências, e com as suas mais diversas especificidades culturais, físicas e sociais.

Reconhecer esses e outros obstáculos tem representado diversas dificuldades de acesso, ingresso e permanência nas escolas, criando barreiras para a aprendizagem de alunos com deficiência. Para Carvalho (2006, p. 64), "remover as barreiras é garantir a todos os alunos a acessibilidade enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais". É necessário dispor de todos os recursos que permitam a participação de todos os alunos, sem discriminação daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

HISTÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS

Historicamente, os surdos sempre foram discriminados e considerados incapazes. Ao longo da história, foram excluídos do convívio social e continuaram a sofrer preconceitos, pois a educação para surdos era somente para os filhos de ricos e nobres. Segundo Skliar (1998), os primeiros educadores de surdos surgiram na Europa no final do século XV e no século XVI e cada educador tinha o seu método que seria proposto a essas pessoas surdas. Após o passar dos anos, as definições foram sendo modificadas e revistas pela maioria, surgindo, então, professores interessados em ensinar os alunos surdos.

Conforme as informações retiradas do livro do autor Guarinello (2007), em 1750, na França, teve grande sucesso o método utilizado pelo francês L'Epee, que considerou que os surdos tinham uma língua e seriam capazes de ler e escrever. Foi a partir disso que ele criou a primeira escola para surdos em Paris, no ano de 1760. Esta escola serviu de referência na formação de professores surdos, para que houvesse a fundação de outras escolas em diversos países e professores interessados em ensinar os alunos surdos.

Quanto à educação dos surdos no Brasil, o professor surdo Hernest Huet, francês, veio para o Brasil fundar a primeira escola para surdos, no ano de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Foi a partir deste Instituto que surgiu a Língua Brasileira de Sinais, instaurada entre a Língua de Sinais Francesa e a Língua de Sinais Brasileira, já usada pelos surdos em algumas regiões do Brasil.

Em 1880, no Congresso de Milão, tem-se um fato marcante e negativo na história da educação de surdos: foi definido que a Língua de Sinais seria abolida, tendo como forma de comunicação para as pessoas surdas o uso da língua oral. Depois do Congresso de Milão, até por volta de 1970, o oralismo tomou conta de toda a Europa.

Nessa mesma época, principalmente nos Estados Unidos, iniciou-se um movimento de insatisfação com os resultados do oralismo na escolarização, sendo marcado por diversas tentativas e métodos para a adoção dos sinais na educação dos surdos. Algumas pessoas se dedicaram a ensinar aos surdos e, principalmente, a se comunicarem com eles por meio de sinais. Por conta disso, os métodos utilizados pelos professores foram modificados e utilizados nas demais instituições escolares para crianças surdas.

Esse novo método utilizado na educação denominou-se como “Comunicação Total” que, a partir dos anos de 1970, começou a se espalhar pela grande maioria das escolas, em vários países do mundo. Esse método era defendido pelos professores na utilização de recursos linguísticos, utilizando a fala e os sinais ao mesmo tempo, entretanto a estrutura era a da língua falada.

No final da década de 1970, principalmente nos Estados Unidos, houve uma reivindicação que defendia que seria impossível utilizar simultaneamente duas línguas. A Comunicação Total não obteve resultados significativos, surgindo, então, o terceiro método, denominado bilinguismo, sendo baseado no aprendizado da Língua de Sinais como primeira língua (L1) do surdo. De acordo com Guarinello (2007), a surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não deficiência. Segundo essa proposta, a criança surda deveria iniciar o contato com adultos surdos que ensinavam a Língua de Sinais, sua língua natural e, a partir disso, teria condições de iniciar o aprendizado de uma segunda (L2), surgindo, então, o enfoque da abordagem bilíngue para os surdos.

Através do bilinguismo, propicia-se, aos surdos, o desenvolvimento linguístico e cognitivo, facilitando o processo de aprendizagem, servindo para o apoio da leitura e a

comunicação entre sujeitos surdos e famílias ouvintes. Conforme Fernandes (2015), o bilinguismo é o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas em contextos completamente distintos.

O indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos. O conhecimento de um sistema simbólico é o conhecimento da forma como aquele determinado sistema de linguagem categoriza a experiência. (FERNANDES, 2015, p. 23).

Para Guarinello (2007), a proposta bilíngue melhoraria o nível de leitura e escrita para os surdos, aumentando de certa forma a autoestima e que dessa forma fossem proporcionadas, aos surdos, as mesmas oportunidades dadas aos ouvintes.

Segundo Fernandes (2015), os surdos querem aprender a língua de sinais, a qual deve ser privilegiada como a língua de instrução e não a língua portuguesa na modalidade oral. Nesse contexto, o surdo forma uma comunidade com cultura, língua e identidade própria.

A proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1998, p. 1).

Portanto, a educação de surdos na perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado, para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais.

Segundo o documento organizado pelo Ministério da Educação e Cultura -MEC (BRASIL, 2001, p. 47), salienta-se que:

Em face das condições específicas relacionadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa.

É de suma importância que o professor possa aprender Libras para se comunicar com os alunos, mas também que este profissional reconheça a Libras como a primeira língua do surdo. Muitos professores não dominam a língua dos alunos surdos, utilizando-se, desta forma, o intérprete como mediador; no entanto, saber Libras facilitaria o relacionamento entre o professor e o aluno surdo, estimulando o aprendizado em geral.

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR

A inclusão é o direito de acesso e permanência na escola, bem como uma educação de qualidade, que promova o aprendizado de todos os alunos. Na perspectiva de uma educação inclusiva, a acessibilidade aos materiais pedagógicos, assim como aos espaços e ambientes e aos recursos devem corresponder às especificidades de cada aluno.

De acordo com a autora Lima (2006, p. 24), “a inclusão exige medidas mais afirmativas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais”.³

Para Carvalho (2006, p. 106):

A escola deve proporcionar a todos conhecimentos e capacidade crítica, isto é, as ferramentas estratégicas capazes de contribuir para a criatividade para o pleno desenvolvimento individual, bem como para o enfrentamento da pobreza. Todos esses são valores defendidos na proposta de educação inclusiva.

Nesse sentido, ao incluir todos os alunos atendendo todos da melhor forma, as escolas devem rever suas propostas de ensino, visando à melhoria na educação e pensando no convívio e na interação de todos sem que haja exclusão.

Para Mantoan (2006), a criança é quem precisa de um ambiente variado, da ajuda de todos para que consiga se desenvolver e atuar dentro de uma sociedade, sem limitações.

Durante as observações em sala de aula, percebeu-se que a professora X1 entregava as atividades para o apoio X2, e este explicava superficialmente para o aluno em Libras ou mostrava as imagens no *notebook*. Sabendo-se que, dessa forma, dificulta-se a comunicação entre professor-aluno, Lima (2006, p. 70) cita:

[...] a inclusão do aluno surdo na escola regular coloca problemas específicos, que permeiam a comunicação professor-aluno e aluno-aluno. Um primeiro problema é o professor não saber usar a língua de sinais [...]. O que se verifica é que, nessas circunstâncias, toda a responsabilidade pelo sucesso da comunicação passa a depender da eficiência do aluno surdo em fazer a leitura labial e se expressar por meio da fala, o que não só é injusto, devido à omissão da escola, como é uma exigência bastante difícil para uma criança que se inicia na alfabetização.

A autora, acima citada, reforça a ideia de que, para a inclusão deste aluno na escola regular, é necessário que também a professora titular saiba usar a Língua de Sinais, mes-

³ Atualmente, não se utiliza a expressão necessidades especiais.

mo tendo este apoio em sala de aula que facilita a comunicação e a interação, tanto com ele quanto com os colegas em aula. Durante as observações, nas escolas não se percebe muito esse envolvimento da professora titular e o aluno surdo, entretanto essa comunicação é essencial, e para que haja mesmo a inclusão, os problemas de comunicação precisam ser contornados.

Da mesma forma, a professora Y1 diz-se envolvida com as questões relacionadas com a Libras, mas também falta a comunicação em sinais; mesmo sabendo que o aluno não tem o conhecimento em Libras, a professora poderia tentar comunicar-se com este aluno. O apoio Y2 deixa o aluno surdo mais à vontade, reconhece os momentos em que o aluno quer brincar em sala ou quando realmente está disposto a realizar as atividades solicitadas pela professora. Percebeu-se que esses profissionais que estão na sala de aula com o aluno não interagem corretamente na Língua de Sinais, deixando-o, por vezes, decidir se quer ou não realizar as atividades e tarefas que os colegas fazem. Essa postura não se justifica pelo fato de o aluno ser surdo.

Observou-se que na escola X, o aluno surdo senta ao lado de uma colega ouvinte e esta leva para casa diversos materiais em Libras, do apoio para estudar e poder se comunicar melhor com seu colega. O aluno, também, sente confiança na colega, pois durante as atividades o mesmo olha a atividade que a colega está desenvolvendo e compreende, desta forma, se está fazendo correto ou não, visto que a apoio X2 fica ao seu lado o tempo todo para ajudá-lo e explicar as atividades da melhor forma possível para que este aluno surdo consiga compreender.

Ainda sobre a mesma pergunta na escola Y, a professora Y1 relata que o aluno é tranquilo e mesmo não utilizando a Libras ele entende e participa de todas as atividades. O apoio Y2 deste aluno explicita a resposta positiva, tanto quanto da professora, e menciona que “o aluno tem um envolvimento extremamente positivo tanto em aula como nas atividades”.

É de suma importância atender às necessidades de todos os alunos, para tanto, o professor precisa acreditar nas diversas possibilidades que o aluno tem para se desenvolver como cidadão, suas especificidades e suas diferenças. Entender que a inclusão é uma tarefa de todos os professores que fazem parte do espaço escolar e não somente de um único professor.

A educação para surdos na escola regular deverá ser baseada no bilinguismo, ou seja, na aprendizagem Libras – Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e da língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita, visando garantir o acesso e a permanência do surdo na escola.

Conforme Quadros (2002), o bilinguismo é considerado o uso de diferentes línguas, duas ou mais, em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a proposta bilíngue garante que o ensino de Libras e de português seja mantido.

A língua de sinais é de modalidade visogestual, na qual a comunicação do sujeito surdo é dada pelas mãos, ao sinalizar, e pelas expressões faciais e corporais, representando o que deseja. A inserção do aluno surdo na escola regular requer um intérprete de Libras, de modo a intermediar a relação do aluno surdo com os alunos ouvintes. O intérprete é o profissional que realiza a tradução/interpretação do português na modalidade oral para a Língua de Sinais e da Libras para a língua portuguesa.

A escola precisa assumir e reconhecer as condições de aprendizagem e desenvolvimento do aluno surdo, pensando nas alternativas e possibilidades de atendimento desse aluno, dentro do contexto da escola regular de ensino.

Ambas as escolas pesquisadas tinham no seu PP uma proposta inclusiva, entretanto, observou-se que a escola Y diz ser inclusiva, valorizando as diferenças e garantindo a permanência do aluno na escola. De certa forma, quando os profissionais desta escola foram questionados sobre a inclusão dos alunos surdos, a professora Y1 argumenta que “vejo que necessitaríamos de mais suporte, de material e pessoas”.

Já para a escola X, Perante a situação observada, não foi possível perceber na professora titular da turma o aperfeiçoamento quanto à Libras, mas somente no apoio do aluno surdo, que busca qualificar-se com os materiais particulares, para proporcionar um estudo de qualidade para o aluno surdo.

Percebe-se que, tanto na escola X como na escola Y, falta a inclusão e mobilização por parte de todos os integrantes da escola em incluir esses alunos na escola regular, visto que nenhuma das professoras titulares da sala de aula possui Libras ou mostra-se interessada em realizar o curso disponibilizado pela Secretaria de Educação do município.

Diante disso, a inclusão de alunos surdos apresenta-se como um desafio às escolas regulares, sendo necessário que os professores pensem em alternativas para aprendiza-

gem de alunos surdos e ouvintes, utilizando as salas de recursos e atividades pedagógicas diversificadas. Segundo Fernandes (1990), as salas de recursos instituem a ideia de apoio às atividades pedagógicas no processo de escolarização dos alunos surdos para o aprimoramento das aprendizagens construídas, estimulando e facilitando a sua compreensão do conteúdo abordado na classe comum a partir da participação ativa na sala de aula, visto que a escola é um espaço linguístico fundamental, pois, na maioria das vezes, é o primeiro espaço em que o aluno surdo entra em contato com a Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se compreender a inclusão dos alunos surdos em duas escolas de Ensino Fundamental e as práticas profissionais em sala de aula, no município de Novo Hamburgo/RS, através de uma pesquisa de cunho qualitativo.

O tema específico sobre a surdez relata a inclusão de alunos surdos na escola regular, visto que não basta somente que o aluno surdo seja incluído em classes comuns, mas principalmente que seja atendido nas suas necessidades linguísticas. Nesse sentido, a escola deve ser capaz de acolher todas as pessoas, independente das suas diferenças ou necessidades individuais. As especificidades da surdez não devem significar obstáculos para incluir este surdo na escola regular, mas sim visar o reconhecimento da importância desta comunicação em Libras.

Pelo fato de os surdos apresentarem uma língua própria (a Língua de Sinais), deve-se levar em consideração a presença do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no espaço escolar, para que se possa ter acesso a esta língua de forma correta, pois muitos surdos, ainda, não têm o acesso adequado à Libras.

Nesse contexto, foi notado, por exemplo, que os apoios (estagiários) das escolas observadas são estudantes da graduação, os quais realizaram a disciplina de Libras ao longo do curso na Universidade. Diferindo da legislação sobre a lei da Libras, Lei 10.436/2002, a qual especifica que é obrigatório ter um Tradutor/Intérprete de Libras, pois esse é o profissional que é qualificado para atender os alunos surdos, utilizando a língua de sinais.

Diante disso, observou-se também que parte principalmente do apoio X a procura e a integração dos conteúdos para o aluno surdo, facilitando, assim, a compreensão e a aprendizagem das atividades solicitadas pela professora titular da turma. Já para o apoio

Y, quanto às questões em Libras e algumas dificuldades, foi observado que o mesmo solicita as informações para a profissional do AEE Y3, que está sempre em busca de conhecimento e informações, para melhor atendê-los.

Já quanto à formação em Libras dos professores titulares da sala de aula, constatou-se que estes não têm conhecimento em Libras e, mesmo assim, optaram por não realizar o curso de Libras disponibilizado pelo município. Este curso é frequentado somente pelos profissionais do AEE das escolas X e Y, duas vezes ao mês.

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico das escolas X e Y dizem ser escolas inclusivas. Entretanto, para ser uma escola inclusiva, não basta somente incluir o aluno na sala e atendê-lo, mas sim fazer com que a escola possa qualificar-se para ensinar todos os alunos. Nas escolas pesquisadas, não se observou qualificação dos profissionais para que estejam aptos para incluí-lo neste espaço. Não basta somente os profissionais do atendimento educacional especializado qualificarem-se, é necessário que todos os profissionais da escola estejam preparados, que aprendam Libras. Por fim, ressalta-se o quanto ficou evidente neste estudo que a operacionalização de um projeto que assegure uma educação de qualidade aos estudantes surdos ainda encontra obstáculos.

A escola precisa reconhecer e saber conviver com as diferenças (ritmos e estilos de aprendizagem, interesses e capacidades) para elaborar estratégias e ações que possibilitem o desenvolvimento integral de todos os alunos na escola. Desse modo, poderá contribuir na formação de sujeitos ativos, críticos, solidários, conscientes de seus direitos e deveres.

Assim, fica bem claro que é preciso dar atenção para essa questão, sendo que foi visível na redação do Enem/2017 a relevância deste assunto. O tema gerou grande polêmica, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, por não terem conhecimento sobre o assunto. Acreditamos que a Libras deveria estar no currículo de todas as escolas e que o Ministério da Educação tem o dever de proporcionar aos profissionais de educação a capacitação para atuarem com os alunos surdos e, desta forma, exigirem as práticas de ensino qualificado em Libras, havendo uma educação significativa para todos.

Sendo assim, conclui-se que a inclusão se faz necessária, partindo da mudança na formação dos professores e, por essa razão, os profissionais que atuam nessa área necessitam de uma formação de qualidade, para que a inclusão ocorra verdadeiramente, sendo necessário que haja mais pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 19 maio 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: **Conferência Mundial sobre NEE**. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

FERNANDES, Eulália (Org). **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____ *et al.* **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

_____; LODI, A. C. B. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos**: princípios, breve histórico e perspectiva. Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

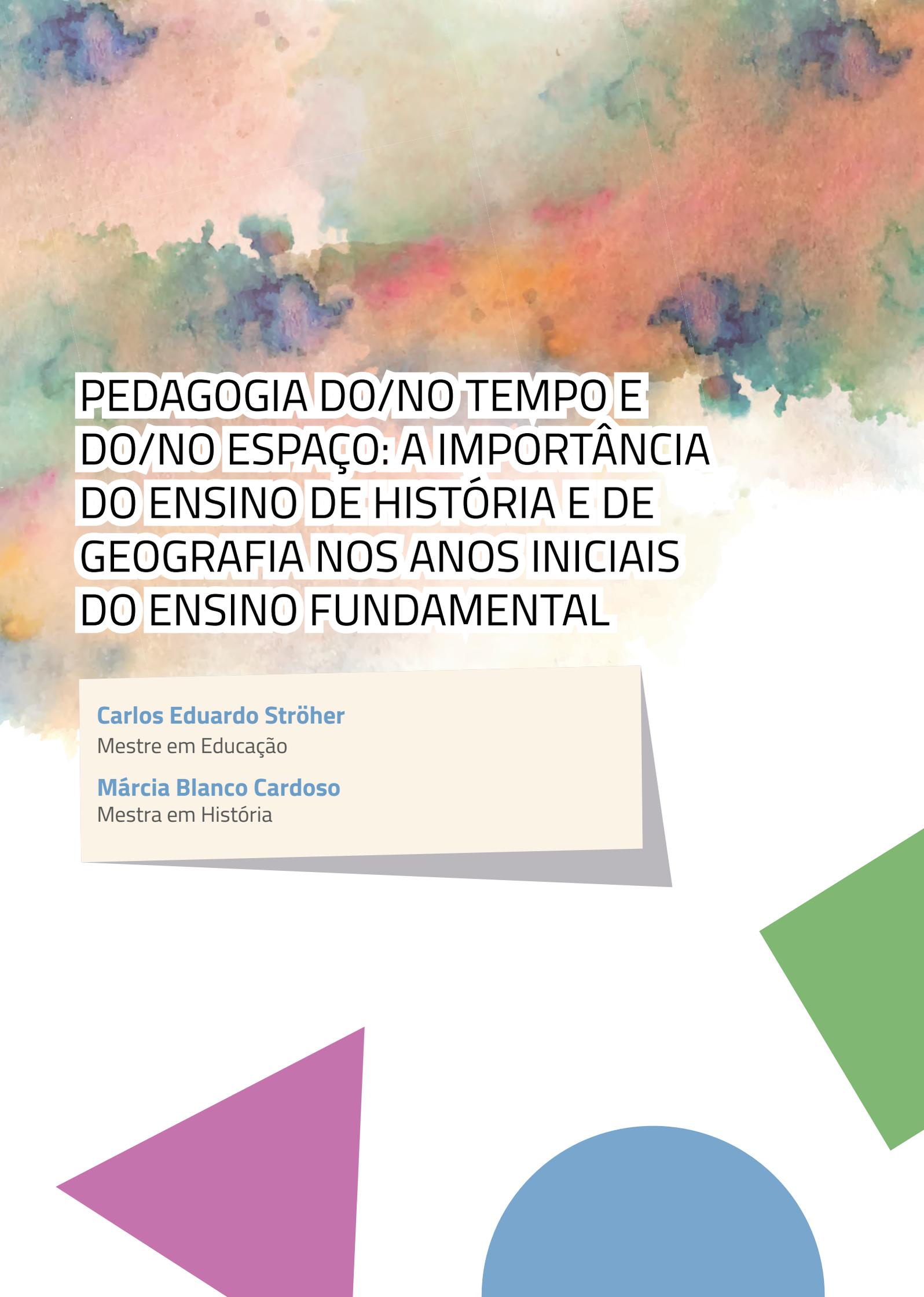
MANTOAN, Maria Teresa Eglêr. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

PAROLIM, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos, SP: Pulso, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Gramática da língua de sinais brasileira**. Trabalho apresentado por ocasião da Conferência da ANPOLL. Gramado. 2002 (oral).

SKLIAR, Carlos Bernarndo (org). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.



PEDAGOGIA DO/NO TEMPO E DO/NO ESPAÇO: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Eduardo Ströher

Mestre em Educação

Márcia Blanco Cardoso

Mestra em História



Esse texto tem o objetivo de compreender a trajetória do ensino de História e Geografia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos documentos legais, além de elencar critérios para a construção de propostas de trabalho dessas áreas de conhecimento nesse nível de ensino, a partir de experiências discutidas no âmbito da docência para futuros pedagogos no Ensino Superior, nas disciplinas que problematizam essa temática no curso de Pedagogia, da Universidade Feevale¹.

As áreas da História e da Geografia constituem-se nas principais Ciências Humanas ensinadas na Educação Básica, nas escolas brasileiras. Os conhecimentos abordados por elas constituem a base dos saberes que crianças e jovens possuem sobre as relações que os homens estabeleceram com o tempo e o espaço desde a organização da vida em sociedade. Assim, é de fundamental importância problematizar esses saberes e questionar: afinal, o que os estudantes aprendem em História e Geografia? O que os professores devem ensinar nessas áreas? Qual a relação entre esses conhecimentos, os vindos dos referenciais teóricos das ciências de referência e os empíricos, experienciados por alunos e docentes no cotidiano escolar?

Essas perguntas apresentam aspectos profundamente complexos e polissêmicos, e não é pretensão desse texto esgotá-las. No entanto, são questões fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem nas áreas de História e Geografia se concretize de maneira eficaz e garanta a construção dos conceitos fundantes dessas áreas.

Na estruturação atual da formação de professores no Brasil, a docência nessas áreas é separada conforme o título adquirido na graduação: assim, pedagogos trabalham História e Geografia e também as demais áreas de conhecimento, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – o que corresponde, atualmente, a alunos entre 4 e 10 anos, aproximadamente – e licenciados em História e Geografia atuam com a docência desses componentes curriculares nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, atendendo a alunos entre 11 e 17 anos, considerando a faixa etária regular e sem distorções de idade/série, bastante comuns no contexto educacional brasileiro.

Essa divisão na formação gera lacunas em todos os profissionais, independente da formação: da mesma forma que docentes que atuam nos Anos Finais e Ensino Médio

¹ Atualmente, as disciplinas da área que compõem o currículo do curso de Pedagogia (2013) da Universidade Feevale são: Geografia e História no Processo Educativo (50h) e Estudos Histórico-Geográficos (100h). O currículo novo (2019) é composto pela disciplina de História e Geografia no Processo Educativo (100h), além da disciplina de Relações Étnico-Raciais e Educação (40h).

pouco conhecem o processo de construção dos conhecimentos nas crianças – a não ser, muitas vezes, por suas lembranças como alunos –, licenciados em Pedagogia, que atuam nos Anos Iniciais, por vezes, sentem falta de uma base conceitual maior e sentem-se inseguros ao trabalhar temáticas nas áreas de História e Geografia. Somado a isso, tem-se políticas educacionais que privilegiam outras áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa e Matemática, através de avaliações externas – Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, da sigla em inglês), entre outras – a despeito dessas avaliações exigirem habilidades que podem ser trabalhadas também nas disciplinas das Ciências Humanas. Como resolver esses impasses?

O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Estudar História e Geografia no Brasil é uma realidade bastante recente, considerando o processo histórico do nosso País. Cabe lembrar que constituímos uma nação relativamente jovem, de menos de dois séculos, colonizada por portugueses, mas também influenciada por pensamentos provenientes de outras nações europeias, como França e Inglaterra.

No período colonial, habitavam nosso atual território sujeitos das mais diversas origens – os povos autóctones, chamados de indígenas; africanos escravizados; e europeus, a maioria de ascendência lusitana, mas também de outras nacionalidades, gerando uma sociedade que não era coesa, uniforme, e muito menos igualitária. Dessa forma, as práticas educativas existentes eram altamente excludentes, sendo que o ensino era destinado a poucas pessoas, geralmente membros de uma elite branca. Os professores eram padres jesuítas, que propunham um modelo de ensino em moldes catequéticos, valorizando a memorização, a repetição das lições e o ensinamento dos preceitos da fé católica. O ensino superior, para quem pudesse e desejasse, precisava ser buscado na Europa.

Com o contexto da vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, e o processo de Independência, em 1822, foram criadas escolas e cursos em diversas áreas, para “criar uma escola útil aos fins do Estado” (PILETTI; PILETTI, 2016, p. 100), ou seja, qualificar um conjunto de profissionais para atuação nas esferas administrativas do governo.

A História e a Geografia surgem como disciplinas nos currículos escolares em 1837, no Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. No ano seguinte, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que tinha como missão, segundo Fonseca (2006), elaborar uma história nacional e difundi-la na educação. Essas duas instituições centralizaram as questões curriculares em relação aos conhecimentos históricos durante todo o século XIX.

Em termos curriculares, “produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia” (FONSECA, 2006, p. 47). Reproduzia-se o modelo *quatripartite* francês – Histórias Antiga, Média, Moderna e Contemporânea –, denominado como História Geral e, posteriormente, Universal. A História do Brasil ainda era escassa, pois carecia de material e metodologia que a orientasse.² Constituía, portanto, um apêndice das demais.

No caso da Geografia, a influência também era gaulesa. Conforme Ribeiro, “seguir o modelo francês significava enumerar nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, cidades e capitais, ou seja, para ser um bom aluno em Geografia era importante se ter uma boa memória”(RIBEIRO, 2011, p. 823).

Durante todo o século XIX, e também no início do século XX, as disciplinas de História e Geografia se mantiveram nas escolas brasileiras, mas em um cenário de poucas alterações. Não houve grandes avanços em termos de políticas educacionais, tendo o ensino permanecido restrito às elites. Conforme Piletti, no final do Império, em 1889, havia apenas 300 mil estudantes no País, que na época tinha uma população de cerca de 14 milhões de habitantes. Também não ocorreram mudanças metodológicas, pois permanecia uma abordagem escolástica, que valorizava a memorização de nomes, e a formação dos professores era precária, já que a maioria daqueles que ensinavam e também escreviam os poucos materiais didáticos relativos aos conhecimentos históricos e geográficos tinha formação em outras áreas.

No século XX, os novos ares republicanos incorporaram, nas disciplinas de História e de Geografia, a responsabilidade de formar cidadãos e incutir nestes os sentimentos de civismo e nacionalidade, a partir da influência dos currículos franceses. Esse aspecto foi

² Joaquim Manoel de Macedo, professor de História do Colégio Pedro II, escreveu Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II, em 1861, possivelmente o primeiro livro didático da história do Brasil.

reforçado durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), quando a educação pública foi organizada e se buscou estabelecer bases nacionais nos currículos escolares. Segundo Clarice Cassab (2009), em livro publicado em 1943, Delgado de Carvalho escreveu na introdução que:

mais do que em qualquer parte do programa, será na Geografia Regional do Brasil que o mestre encontrará as situações mais sugestivas para a imaginação dos jovens e mais empolgantes para o seu coração. É um grande serviço de patriotismo e de fé que o Brasil espera dos seus professores de Geografia: é tão belo e tão nobre o que Ele espera de nós! (CARVALHO, 1943, apud CASSAB, 2009, p. 10).

Na década de 1960, com a instalação da ditadura civil-militar no Brasil, instituiu-se um controle rígido sobre as instituições de ensino, desde as de ensino primário até as de educação superior, visando atender a uma nova política de Estado para a área educacional. Foram firmados os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*), pelos quais o Brasil recebeu assistência técnica e cooperação financeira dos Estados Unidos para a implantação de reformas educacionais. Para Maria da Graça Aranha (2006), estava evidente, por parte dos governos militares brasileiros, a busca de um modelo tecnicista de educação, que buscava aplicar na escola o modelo empresarial para “adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos” (2006, p. 315), em consonância com as políticas econômicas implementadas no país no período.

Em um ambiente de diminuição da liberdade de expressão, o currículo escolar foi sendo gradativamente alterado. Esse processo culminou com a Lei n. 5.692/71, que oficializou o ensino de “Estudos Sociais” nas escolas brasileiras, conforme Schmidt e Cainelli (2004). Essa nova disciplina abrangia os conteúdos gerais da História e Geografia, ficando os conhecimentos específicos para o nível secundário – o antigo Segundo Grau. Incluiu-se também a Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), inseridas nas escolas visando à exaltação dos valores patrióticos e morais, para fins claramente políticos. O objetivo era esvaziar a crítica social dos conteúdos, mantendo a História atrelada às concepções tradicionais do historicismo – grandes personagens, datas comemorativas e a História como ciência do passado. Para atender a essa demanda, foram criadas as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, garantindo uma formação aligeirada e pouco aprofundada aos professores. Esses acadêmicos poderiam, após a formação generalista em Estudos Sociais – que permitia a atuação nas séries finais do

Primeiro Grau (correspondente ao Ensino Fundamental, mas com 8 anos de escolaridade) –, definir uma das áreas, História ou Geografia, para fazer a Licenciatura Plena, que lhes possibilitaria atuar em turmas do então Segundo Grau (Ensino Médio).

Somente em meados dos anos 1980 – concomitantemente ao processo de abertura política e redemocratização brasileira – novas perspectivas para o ensino de História e Geografia se tornaram alvo de discussões, através de congressos, simpósios e encontros organizados por grupos ligados aos meios acadêmicos. Entre os anos 80 e 90, os cursos superiores de Licenciatura em História e de Licenciatura em Geografia foram reestruturados e a Licenciatura Curta em Estudos Sociais entrou em extinção. As disciplinas voltaram a ser autônomas e independentes, garantindo o retorno de discussões conceituais e metodológicas, necessárias para a renovação e o diálogo com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo.

A organização curricular tradicional nos currículos escolares passou a ser fortemente questionada. Na área da História, os conteúdos eram ordenados cronologicamente e numa perspectiva eurocêntrica, pouco valorizando a história do Brasil e de grupos não hegemônicos, como indígenas e negros. Na Geografia, a estrutura baseava-se nos chamados círculos concêntricos, que levavam o aluno a estudar o espaço que o cerca em diferentes graus de ampliação (família, rua, bairro, município, estado, país, mundo).

Nesse ambiente de renovação teórico-metodológica, ganharam destaque nesse momento temas relacionados à história das classes trabalhadoras, que buscava realizar uma análise crítica das abordagens praticadas até então. Começaram a surgir novas propostas curriculares para a área da História, especialmente em Minas Gerais e em São Paulo, que contemplavam os grupos menos favorecidos pela história tradicional – negros, indígenas, mulheres, pobres e marginalizados –, inserindo-os como sujeitos da história. O campo da Geografia também acompanhou esses debates e, conforme Ribeiro, através da vertente chamada de “crítica”, em que o desafio era “ensinar Geografia [tendo] como maior mérito inserir a sociedade como elemento indissociável do espaço, colocando o homem no centro das discussões” (2011, p. 832). Em ambas às áreas, a influência inicial era o pensamento materialista dialético inspirado em Karl Marx e, posteriormente, as referências da Nova História francesa e da Geografia Cultural, que permaneceram influenciando as ciências de referência nas décadas de 1980 e 1990.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA: DOS PCNS À BNCC

Concomitantemente às discussões levantadas no meio acadêmico, as mudanças provocadas pela Constituição de 1988 e que promoveram intensos debates sobre cidadania, democracia e participação política nos meios sociais, observou-se propostas de regulamentação das referências curriculares nacionais. Esse movimento iniciou-se com a entrada em vigor da Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que, a partir do estabelecimento de novas orientações para a organização de currículos, abriu caminhos para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os quatro ciclos do Ensino Fundamental, entre os anos de 1997 e 1998. Em seu texto introdutório, salienta que,

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997a, p. 13).

A despeito de seu caráter adaptável, os PCNs estabelecem objetivos claros para a educação brasileira, entre os quais, discussões pertinentes às áreas de História e Geografia se enquadram, como a compreensão da cidadania como participação social e política, a capacidade de posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais, conhecimento das características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais para a construção da identidade nacional e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, para o posicionamento contra qualquer discriminação (BRASIL, 1997b).

Os PCNs de História e Geografia debatem e problematizam os conceitos fundantes das duas áreas – fato, sujeito e tempo histórico e espaço, paisagem, território e lugar – ressaltando a importância desses para uma abordagem que possibilite uma aprendizagem qualificada dessas temáticas no âmbito escolar.

Na área da História, os PCNs lançaram a proposta de transformação dos conteúdos organizados de forma linear em eixos temáticos, numa tentativa de superar o ensino da História baseado na cronologia (SCHMIDT; CANELLI, 2004). Para os ciclos iniciais, os ei-

xos temáticos propostos são “História local e do cotidiano” e “História das organizações populacionais”.

A proposta privilegia, assim, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados. No segundo ciclo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas (BRASIL, 1997b, p. 35).

Na área da Geografia, sugere-se, no primeiro ciclo, a abordagem do papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos e dos grupos sociais na construção do espaço geográfico. Propõe-se que a paisagem local e o espaço vivido sejam as referências para o professor organizar seu trabalho. Já no segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente as diferentes relações entre cidade e campo, em suas dimensões sociais, culturais e ambientais, levando-se em conta a influência do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. “O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos” (BRASIL, 1997b, p. 93).

Os PCNs apresentam uma série de orientações didáticas, elencando possibilidades para a abordagem dos diferentes temas ligados à História e à Geografia, bem como a integração com os chamados Temas Transversais, pautas que devem atravessar o currículo escolar: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Após a publicação dos Parâmetros Nacionais, todas as instâncias de ensino articularam ações para revisão de suas propostas curriculares, assim como a produção de materiais didáticos orientou-se nessa direção. Surgiram, por exemplo, publicações que enfatizavam a abordagem temática na área da História, mas a adoção e implementação destas ocorreu de forma limitada.

No contexto educacional dos anos 2000, duas leis federais, a 10.639/2003 e, posteriormente, a 11.645/2008, alteraram o artigo 26 da LDB 9394/96 e trouxeram novas diretrizes curriculares para a área das Ciências Humanas, determinando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena para todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, a partir de um histórico de lutas de combate ao racismo contra essas populações historicamente excluídas.

Novamente, as redes de ensino e editoras correram para adaptar e produzir novos planos curriculares e materiais didáticos que contemplassem as demandas legais.

Ainda nesse contexto, em 2012, foi sancionado um documento que teve menos impacto nas discussões e formações de professores e que, portanto, ainda precisa ser discutido e implementado como questão nacional: são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que traz temáticas condizentes com a área das Ciências Humanas, mas que foi pouco divulgado e aplicado.

Nos últimos anos, especialmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, intensificou-se a discussão em âmbito nacional para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pauta que já vinha sendo debatida no Conselho Nacional de Educação (CNE) desde o final dos anos 1990, através de resoluções que especificavam pontualmente diferentes níveis e modalidades de ensino.

A BNCC passou, desde 2015, por diversas etapas, envolvendo especialistas de todo o país e, ao longo do processo, foram divulgadas três versões, debatidas em seminários municipais, regionais e nacionais. A versão definitiva, ao menos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi homologada em dezembro de 2017³.

A formulação da Base atravessou todo um contexto de crise política e institucional brasileira a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse do seu vice, Michel Temer, em 2016. Ao mesmo tempo, no transcorrer do processo surgiram debates acalorados, como os ocorridos na área da História após o lançamento da primeira versão, quando uma perspectiva curricular eurocêntrica foi substituída por outra, chamada por alguns estudiosos de Brasil-centrista, e conteúdos canônicos, como a Antiguidade Clássica e a Idade Média Ocidental, praticamente desapareceram.

Em relação aos PCNs, a BNCC apresenta uma alteração significativa ao focar a aprendizagem em competências. A justificativa é que o Brasil deve seguir o caminho de mudanças curriculares de outros países, conforme os parâmetros de avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o PISA. Ao orientar os currículos para o desenvolvimento de competências, têm-se a

[...] indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber

³ A BNCC para o Ensino Médio foi entregue pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao MEC e homologada pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, com previsão de implementação completa até 2022.

fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

A BNCC reitera que "as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos" (BRASIL, 2017, p. 11). Ou seja, a Base tem, juntamente com os currículos, papel complementar, para assegurar que as aprendizagens definidas pelo documento possam ser implementadas em todas as instituições escolares, mas que é necessário "[...] adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos" (BRASIL, 2017, p. 16).

A despeito disso, o documento da Base tem um viés mais direcionado e prescritivo, se comparado aos PCNs. Há a indicação das unidades temáticas, objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e habilidades de cada área do conhecimento por ano, no caso do Ensino Fundamental. A organização dessas informações está em formato de tabelas, com identificação a partir de códigos alfanuméricos, que permitem reconhecer o local em que se insere e facilitar sua localização.

Na BNCC, a História e a Geografia se apresentam como componentes curriculares da área de conhecimento das Ciências Humanas. Os textos introdutórios de cada área são mais enxutos do que os dos PCNs, mas apresentam os mesmos conceitos e noções fundamentais para a docência em sala de aula. Parecem, no entanto, mais próximos aos formatos curriculares já presentes nos sistemas de ensino, apresentando uma ampla listagem de conteúdos para serem contemplados.

Os debates e tensões em torno da BNCC revelam, em maior instância, como Tomaz Tadeu da Silva (2010) visualiza o currículo: um campo de disputas e, ao mesmo tempo, de construção de subjetividades. Ou seja, o currículo é produtivo, ao criar modos do indivíduo olhar para si mesmo e para os outros. Conforme Pereira e Rodrigues (2017), "o currículo [...] alarga-se pelos ditos e pelos escritos em geral da sala de aula, às relações entre alunos/as e professores/as, ao espaço da sala de aula e fora dela, [...] desde um simples gesto até o silenciamento sobre determinado tema" (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 28-29).

É nesse espaço de tensões e resistências que o papel do professor é fundamental, no sentido de analisar todas as variáveis que influenciam seu trabalho e propor um currículo

único, alinhado às diretrizes legais e os conceitos fundantes das áreas de conhecimento, mas que é versátil e adaptado ao que seus alunos devem e podem aprender.

CRITÉRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DE TRABALHO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao trabalhar com acadêmicos de Pedagogia e também de outras licenciaturas, percebe-se que esses estudantes trazem para o Ensino Superior diversas marcas de seus processos de escolarização. No caso da História e da Geografia, quando esses alunos são questionados a respeito das lembranças que possuem da aprendizagem nessas áreas de conhecimento, são frequentes os relatos pouco entusiasmados de aulas expositivas enfadonhas, a necessidade de memorização de uma listagem enorme de datas e personagens históricos, nomes de países e capitais ou classificações climáticas, assim como extenuantes cópias de textos e mapas, além de poucas discussões e reflexões.

Diante desse cenário pouco animador, o desafio de habilitar futuros professores para a docência nessas áreas torna-se ainda maior. Como romper com essas abordagens tradicionais, que atravessaram a formação desses alunos?

Longe de propor novas “receitas de bolo”, rígidas e às vezes impossíveis de serem implementadas em determinados contextos, apresentam-se a seguir alguns critérios sugeridos para que a docência nas áreas de História e Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possibilite a construção de propostas que permitam aprendizagens significativas, baseadas em um ensino plural e metodologias e fontes variadas.

- **Escape da maratona curricular:** “preciso dar conta de todo o conteúdo” é uma expressão muito usada por professores, e de forma especial nas áreas de História e Geografia. É um desafio imposto para escolas e professores dessas áreas de conhecimento superar currículos muito extensos que possuem “um quilômetro de extensão e poucos centímetros de profundidade”, segundo expressão de Bransford et al. (2007, p. 44). Ao propor uma abordagem que priorize aspectos qualitativos aos quantitativos, não se está afirmando que existem saberes mais importantes do que outros para serem abordados. Ao invés de pensar em uma hierarquia de conhecimentos, é fundamental que o professor esteja apropriado dos planos de ensino da instituição em que ele atua e que norteie seu trabalho a partir desses documentos. Infelizmente, muitas vezes, esses planos estão desatualizados, ou são muito gené-

ricos, pouco contribuindo para a organização do trabalho do docente. Nesse caso, é preciso estar ciente do que as determinações legais – como a BNCC, anteriormente debatida – indicam como conhecimentos primordiais para o trabalho nos componentes curriculares das Ciências Humanas, para que as propostas de trabalho estejam em consonância com o currículo “possível”, ou seja, as habilidades e competências desejadas aos alunos a partir do contexto em que estão inseridos.

- **Não caia na tentação das datas comemorativas:** já é tradição a realização de inúmeras atividades ao longo do ano letivo, acompanhando o calendário das datas comemorativas. O professor mais fiel a isso tem o seu currículo dominado por um cronograma extenso de ações a serem implementadas em curtos períodos. O problema desse tipo de proposta é a aderência a uma abordagem estereotipada de diversos temas: assim, só se fala do índio em 19 de abril, do negro na semana da Consciência Negra, o folclore é assunto para o mês de agosto, as estações do ano são fixas e imutáveis e só começam na data do calendário. Essas artificialidades pouco problematizam aspectos sociais e naturais, além de tenderem a repetições ano após ano. É fundamental que o professor eleja algumas datas significativas e, a partir delas, construa propostas que ampliem a visão de determinado tema. Por exemplo, os alunos podem pesquisar as características naturais da sua região – variações de temperaturas, volume de chuvas, estado de conservação da vegetação – e estabelecer relações com as representações tradicionais das estações do ano, e assim perceber como a ação humana interfere na paisagem natural no espaço em que vivem. Ou pesquisar a origem de determinado feriado, como a Independência ou a Proclamação da República, buscando entender seus significados históricos no passado e no presente.
- **Conheça seus alunos:** é fundamental que o professor saiba quem são os alunos com os quais interage diariamente. Não se trata apenas de compreender as teorias de desenvolvimento humano e as de aprendizagem para auxiliar a relação em sala de aula ou inteirar-se de elementos da cultura juvenil e do contexto social que moldam o que pensam e como agem os estudantes. Implica o que Fernando Seffner diz ser uma das tarefas fundamentais de uma aula de História – e também de Geografia: “[...] possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc”

(SEFFNER, 2013, p. 59-60). Dessa forma, o professor deve ter um olhar sensível para a realidade de seus alunos, para que possa auxiliar na construção da identidade histórico-cultural desses sujeitos, e que assim seja possível também instrumentalizá-los para que formulem e construam seus próprios projetos de vida. Ignorar esse universo prejudica a ação do professor, ao construir conhecimentos sem aplicabilidade, desconectando os saberes dessas áreas de conhecimento com o mundo real dos alunos.

- **Olhe para a identidade, mas também para a diferença:** os constantes questionamentos teóricos e metodológicos que as Ciências Humanas debateram nas últimas décadas, sobretudo buscando superar o eurocentrismo, tem tornado o ensino de História e de Geografia espaços para discussão e reflexão sobre identidade, visando atender às demandas trazidas por variados movimentos sociais que apregoam o direito à manifestação da diversidade, como indígenas, quilombolas, mulheres, população LGBT, entre outros. Essas lutas, apesar de legítimas, contribuem para uma aprendizagem focada na busca pela identidade, ou seja, os laços que ligam os estudantes ao tema. Pereira e Marques (2011) defendem a necessidade de uma “narrativa do estranhamento”, ou seja, um exercício de aprendizagem com o diferente, em que a novidade e a surpresa estejam presentes. Assim, ao estudar os aborígenes da Polinésia, por exemplo, não se precisa incessantemente buscar semelhanças entre esses povos e nossos padrões de comportamento. “A experiência alheia e distante pode muito bem ensinar a olhar para si mesmo e, sobretudo, olhar para o outro sem valorar, sem referir a um conceito do presente ou de uma cultura determinada” (PEREIRA, MARQUES, 2011, p. 8). Esse exercício de alteridade é fundamental para a construção de aprendizagens nas aulas de História e de Geografia que fujam de estereótipos e generalizações.
- **Fique ligado:** já é chavão afirmar que o professor deve estar atualizado das questões específicas à docência e sua área de conhecimento. Porém, é preciso que ele também esteja atento ao que acontece no mundo. Isso vai além do Jornal Nacional e dos demais noticiários tradicionais. A forma de se informar mudou radicalmente. Boa parte dos alunos do século XXI são digitais, e se informam basicamente através de redes sociais, acessadas através de seus smartphones. Diante dessa nova realidade, os professores não podem permanecer analógicos, mesmo que o avanço

tecnológico ocorra de maneira desigual em diferentes contextos. Estamos sujeitos a todo o tipo de informação que circula na *timeline*, para o bem ou para o mal. Considerando que muitas pessoas não possuem outra fonte para confrontar determinado fato⁴, é fundamental que a discussão sobre notícias falsas – as *fakenews* – ocorra nas salas de aula e estas sejam utilizadas como iscas para pesquisas mais aprofundadas e melhor embasadas. Além disso, é importante também que o professor apresente aos alunos outras fontes de conhecimento, para que eles possam ter acesso a visões diversificadas e a partir delas construam suas próprias opiniões, escapando das “bolhas sociais”.

- **Saia da escola:** já é consenso também que a prática educativa deva ocorrer para além dos muros da escola. No entanto, há obstáculos a serem ultrapassados. Duarte Jr. (2001), ao refletir sobre os significados dos atos de caminhar e morar nas sociedades contemporâneas, alerta que as cidades negam os movimentos livres aos habitantes, devido a sua organização pensada em fins utilitaristas – sair para trabalhar ou estudar, fazer compras, pagar contas. “O exercício do passeio por ruas, jardins e praças do lugar onde se mora funciona como um processo de identificação entre o homem e seu ambiente vital” (DUARTE Jr., 2001, p. 81). Dessa forma, é fundamental que o professor realize com seus alunos passeios que promovam a construção de identidades para o reconhecimento de aspectos materializados no espaço geográfico e que permitam conhecer e valorizar a história de suas comunidades. Isso passa, também, por reconhecimento, protagonismo e construção de autoestima. Conversar com as pessoas que vivem ali, trazer a metodologia da História Oral, a partir das condições das crianças e, com isso, sair da escola para a comunidade, mas também levar a comunidade para dentro da escola, são processos concomitantes e que precisam ser vivenciados. Entretanto, exercícios de caminhada fora da escola têm se tornado cada vez mais difíceis em grandes cidades, devido às condições dos espaços urbanos que afastam as pessoas das ruas – seja por calçadas mal conservadas, a poluição do ar ou os altos índices de violência – que preferem transitar por *shopping centers*, mais limpos e seguros. Ao mesmo tempo, em comunidades vulneráveis, todos estão mais próximos da rua, mas muitas vezes não conseguem visualizar nesse espaço aspectos positivos, já que nos noticiários eles nunca apare-

⁴ Segundo pesquisa divulgada em 2017, 55% dos brasileiros acham que o Facebook é a internet. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/noticia/55-dos-brasileiros-acham-que-o-facebook-e-a-internet-diz-pesquisa/65422>. Acesso em 31 jan. 2018.

cem. Por que não inverter? Fotografar “cantinhos bonitos”, espaços importantes e valorizá-los? Outra situação, em regiões periféricas, é um distanciamento entre essas comunidades e as áreas centrais dos municípios. Conhecer esses lugares e seus espaços, seja uma Praça ou a Secretaria de Educação e a Prefeitura, uma fábrica importante, também significa construir o sentimento de pertença. É um passo para que os alunos possam entender o significado de espaço público como algo que também pode ser deles, e isso, muitas vezes, significa continuar estudando (já que nem sempre escolas de Ensino Médio existem nessas regiões) ou ver-se como sujeito com diferentes possibilidades. Assim, o conhecimento dos espaços que circulam os alunos é elemento fundamental para a construção de aprendizagens sólidas, em articulação com as práticas desenvolvidas dentro de sala de aula. Castrogiovanni e Costella (2016) ressaltam a importância de atividades de observação do meio para o desenvolvimento da alfabetização espacial, linguagem essencial para a mobilidade e a construção das representações espaço-temporais dos alunos⁵ e, reforçamos aqui, também para a vida.

- **Pesquisa com o aluno:** a pesquisa como princípio educativo também é frequentemente reiterada nas pautas pedagógicas. No entanto, o que pode contribuir para que ela promova efetivamente aprendizagens significativas é a postura e o envolvimento do professor nessa proposta. Hernández e Ventura (1998), ao proporem a organização do currículo por projetos de trabalho, expõem a necessidade de o docente alterar a forma como constrói seu planejamento, abrindo espaço para uma participação ativa dos alunos nesse processo, num exercício de mediação pedagógica e aprendizagem colaborativa em grupo. Nas áreas da História e da Geografia, há inúmeras formas de possibilitar pesquisas que envolvam ativamente os alunos. Sugere-se que as temáticas referentes à história local e ao patrimônio cultural do espaço em que está inserida a comunidade escolar sejam abordadas nessas propostas⁶, visto que constituem fontes que muitas vezes somente a pesquisa de campo

⁵ Castrogiovanni e Costella (2016) apresentam constatações de pesquisa realizada com alunos de duas escolas do município de Porto Alegre, em que relatam que os estudantes da instituição privada têm mais dificuldade de organização do espaço topológico, mais próximo, possivelmente pois transitam menos a pé pela cidade, deslocando-se muito mais de carro. Já os alunos da escola pública têm melhores noções do entorno de sua escola, pois caminham muito mais por locais próximos a ela. Por outro lado, os alunos da escola particular, devido às melhores condições financeiras, conhecem muito mais espaços mais distantes, pois viajam muito mais que os demais.

⁶ Ströher, Leite e Paz (2015), ao proporem uma pesquisa envolvendo história oral, fotografias e relação com o meio ambiente em uma escola pública, ressaltam a importância da interdisciplinaridade para o enriquecimento de pesquisas escolares, ao permitirem que o cruzamento de saberes de diferentes áreas favoreça o (re)conhecimento dos espaços em que os alunos vivem.

fornece. A realização de entrevistas permite o surgimento e a divulgação de narrativas desconhecidas, subjugadas pelo tempo, e que adquirem protagonismo quando iluminadas por questionamentos vindos da curiosidade dos alunos. Da mesma forma, essas investigações permitem ações de intervenção no meio sociocultural, ao questionarem, por exemplo, os motivos da pouca valorização do patrimônio histórico de uma construção ou da conservação do meio ambiente em determinado local.

- **Cada cabeça, uma sentença:** considerando que todas as indicações supracitadas sugerem a ampliação das metodologias de trabalho em sala de aula e a compreensão da pluralidade das formas de ensinar e aprender, fica o dilema: como avaliar os alunos diante de um cenário tão complexo? Gil e Almeida (2012) sugerem que o professor privilegie atividades de pesquisa com seus alunos, e que tenha clareza das competências e habilidades que as atividades realizadas permitem desenvolver. A partir desse discernimento, e considerando a faixa etária dos estudantes, é possível questionar: “Que hipóteses o aluno consegue formular a partir das temáticas estudadas? Ele consegue progredir além dos conhecimentos prévios? Desenvolveu autonomia para buscar fontes de pesquisa?” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 119). Essas respostas somente são possíveis se o docente manter o hábito de fazer registros frequentes das práticas em sala de aula em um diário de campo, atentando para as singularidades de cada discente, e também possibilite que esse instrumento metodológico seja utilizado pelo aluno na realização de uma escrita mais livre e menos engessada em perguntas e respostas prontas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um longo caminho foi percorrido pelos profissionais das áreas de História e Geografia, na luta pela inserção e manutenção dessas áreas nos currículos escolares. Da mesma forma, caminhos e olhares sobre conceitos e versões foram se alterando ao longo do tempo, constituindo, nessas áreas, propostas que privilegiem a construção da cidadania, a valorização do patrimônio cultural e ambiental e a diversidade, sem esquecer de tornar concretos seus temas fundantes: espaço e tempo e suas relações. Nesse sentido, as aproximações, o diálogo e propostas interdisciplinares entre a História e a Geografia sempre serão bem-vindos, mas mantendo as especificidades e os campos de atuação de cada uma.

Nessa caminhada, chegamos agora até a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que orienta a implementação da Base, ressalta que a adequação dos currículos do Ensino Fundamental à BNCC deve ser efetivada em 2019 e implementada no ano letivo de 2020. Há muito trabalho pela frente: repensar currículos, rever práticas, estabelecer diálogos e engajar todos os membros das comunidades escolares.

Espera-se que a oportunidade de reflexão sobre saberes, metodologias e aprendizagens possam alavancar a educação – e particularmente o ensino de História e de Geografia – para patamares em que seja possível efetivar os objetivos, as competências e as habilidades necessárias para uma aprendizagem adequada desses componentes curriculares e a devida importância dessas áreas seja ressaltada, tanto na escola, quanto nas demais instâncias sociais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01**, de 30 de maio de 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zorzan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. 2ª ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2016.

DUARTE Jr, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2ª Ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção História & Reflexões.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas pedagógicas em História**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 5a. Ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Souza. **Narrativa do estranhamento**: ensino de história entre a identidade e diferença. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1307971840_ARQUIVO_Narrativadoestranhamentotextofinal.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 27-46.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2016.

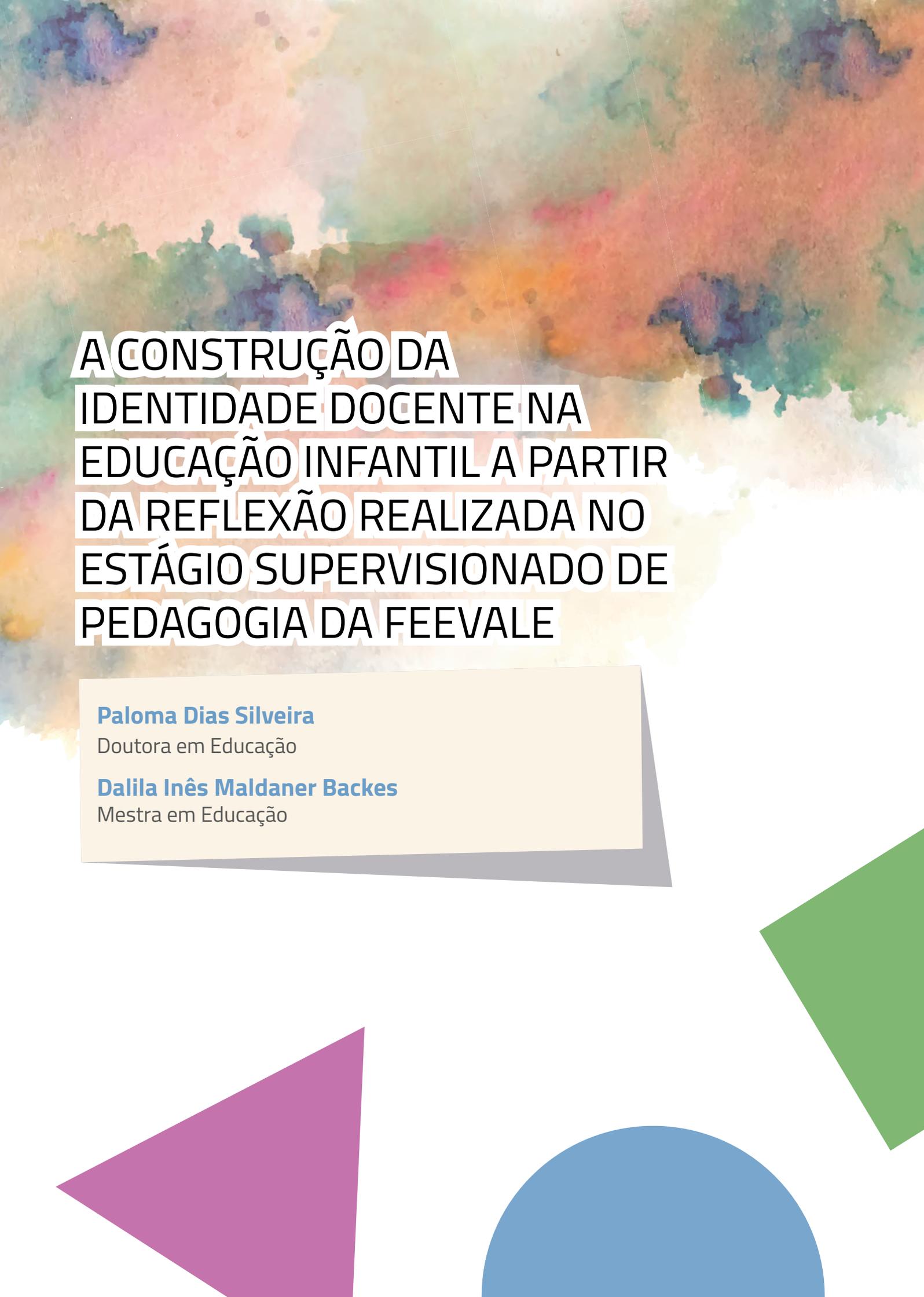
RIBEIRO, Márcio Willyans. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, set./dez. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Histórias do ensino da História. In: _____. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª ed. Editora Autêntica, 2010.

STRÖHER, Carlos Eduardo; LEITE, Michelle; PAZ, Daison Kipper. Memórias da comunidade, histórias da cidade: experiências e vivências no espaço escolar. **Revista PRÂKSIS**, Novo Hamburgo, a. 12, v. 2, p. 106-120, ago. 2015.



A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA REFLEXÃO REALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA DA FEEVALE

Paloma Dias Silveira

Doutora em Educação

Dalila Inês Maldaner Backes

Mestra em Educação



INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a construção da identidade docente na educação infantil, em diálogo com o relato de estudantes que realizaram o estágio supervisionado na educação infantil do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

O estágio supervisionado em docência na Educação infantil é obrigatório e está previsto no Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, devendo ocorrer no sétimo semestre, momento em que o/a aluno/a passa a atuar em turmas de educação infantil de 0 a 5 anos, sob supervisão acadêmica. O estágio compreende 150 horas de efetivo exercício docente nas salas de educação infantil. É importante salientar que para a realização da ação docente é necessária uma pesquisa prévia do contexto educacional, a fim de elaborar uma leitura crítica que sustente o planejamento de estratégias de ação capazes de mediar o processo educativo coletivo.

O trabalho de supervisão de estágio consiste em acompanhar sistematicamente o/a acadêmico/a em relação às necessidades que emergem do contexto educativo, de forma que o planejamento da ação docente atenda às especificidades de cada faixa etária, bem como a proposta pedagógica das instituições na qual os/as acadêmicos/as se inserem.

Nos encontros semanais são discutidas temáticas relativas à prática didático-pedagógica, para estabelecer relações teórico-práticas. Ocorrem relatos de experiências da prática pedagógica, bem como orientações individuais com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento da docência nas escolas.

Durante o estágio são solicitadas produções escritas, entre elas o relatório final do estágio. Neste relatório, o/a acadêmico/a descreve as propostas desenvolvidas diariamente, realizando, ao final de cada dia, um registro reflexivo apontando os aspectos que mais chamaram a atenção, o que possibilita um reposicionamento a partir do que foi observado. Também é solicitado que os/as acadêmicos/as, ao final do relatório, façam uma análise desta prática destacando as aprendizagens, desafios e encantamentos. Os excertos usados no decorrer deste artigo são trechos de relatos das práticas realizadas no segundo semestre do ano de 2017 e que constam no relatório final do estágio supervisionado em Educação Infantil.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o resgate histórico apresentado no documento “Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, s/d), nas décadas de 70 e 80, o processo de urbanização do país, em alto crescimento, e a inserção em massa das mulheres no mercado de trabalho levaram a uma expansão dos estabelecimentos de atendimento às crianças pequenas. Neste contexto de urgência, ocorreu a difusão de formas alternativas de atendimento, sem critérios básicos que definissem aspectos relativos à infraestrutura e à formação das pessoas que lidavam com as crianças.

O atendimento ocorria em creches (crianças de 0 a 3 anos) ou em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos). As creches eram vistas como instituições vinculadas fundamentalmente à alimentação, higiene e segurança, que recebiam crianças das classes mais pobres, em uma perspectiva assistencialista. Estas crianças eram atendidas, em geral, por mulheres também provenientes das classes mais pobres, chamadas de crecheiras, babás ou auxiliares, sem formação no curso normal. Já as pré-escolas eram vistas como preparatórias à inserção da criança no ensino escolar, geralmente conduzidas por mulheres formadas em curso normal. Neste período histórico, conquistou lugar a pressão dos movimentos sociais pela democratização do país, incluindo a luta pela democratização da escola pública e pelos direitos das famílias em receber apoio do Estado na educação dos filhos, o que culminou com a inserção da educação das crianças pequenas na legislação brasileira.

Na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez a educação infantil é reconhecida como direito da criança e das famílias e um dever do Estado. A criança torna-se um ser de direitos desde o seu nascimento, assim como se entende a concepção de que a Educação Infantil (EI) não é uma falta que deve ser compensada por ações de amparo e de assistência social (educação compensatória).

As conquistas da EI seguiram nas deliberações da LDB (Lei 9394/96), com a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A inserção da educação infantil na LDB representou um avanço legal e proporcionou a busca da superação da dicotomia educar-cuidar, redefinindo seu papel (NASCIMENTO, 2012). É também a partir da inclusão da educação infantil definitivamente como uma etapa da educação básica, compreendendo inclusive as creches, que a questão da identidade docente passa a ser

uma discussão de primeira ordem e que conduz à luta por uma maior profissionalização (OLIVEIRA, 2013). Era preciso romper com a ideia de que para cuidar das crianças pequenas não é necessário ter formação específica, sendo algo natural da gênese feminina o cuidado e a atenção (OLIVEIRA, 2013).

As pesquisas e os documentos produzidos após a LDB apontam para uma concepção de que o ato de educar e ato de cuidar devem constituir um binômio em vez de uma dicotomia, expresso concretamente no fato de que todo o momento de cuidado é também momento de educação. Assim, ao longo das duas últimas décadas, a concepção da educação infantil foi sendo atualizada, assumindo seu enfoque educacional e não mais assistencialista ou preparatório para o ensino fundamental, aliando cuidar e educar.

O “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, de 1998, esclarece a importância de complementaridade entre cuidar e educar: “Contemplar o cuidado na esfera da instituição de educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação”¹. Na “Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, s/d), o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Básica reafirmam a educação e o cuidado como responsabilidade do setor educacional, de forma que: “A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”². Do mesmo modo, o tema é reafirmado nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, publicadas em 2009, enfatizando que, para atender seus objetivos, a educação infantil deve prever: “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”³.

Cuidar é mais que higiene, sono e alimentação. Cuidar inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos, como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança. Os cuidados são indissociáveis de um projeto educativo para a criança pequena (BUJES, 2001).

Mas para tornar concreta esta concepção de educação infantil que vem sendo registrada nos estudos e nos documentos oficiais, é necessária uma atenção especial à for-

¹ Brasil, 1998, p. 24.

² Brasil, s/d, p. 17.

³ Brasil, 2009, p. 19.

mação dos professores. A formação que fundamente um fazer pedagógico coerente com a concepção de criança e infância adotada, de democracia, com a indissociabilidade entre o cuidar e educar, com a ludicidade e a brincadeira e que, em sua realização, pressuponha processos de interação e colaboração sistemáticas, com base na escuta, no diálogo e na negociação, que leve em consideração a diversidade e o pertencimento (BARBOSA, 2009).

As professoras de crianças pequenas, durante décadas, construíram sua prática de forma empírica, baseada em crenças e valores legítimos para um dado tempo histórico, mas ineficientes para o momento atual. Assim, os seguintes questionamentos são válidos (ARAGÃO; KREUTZ, 2013): até que ponto as professoras de educação infantil têm consciência sobre as lentes que utilizam? Em outras palavras, será que estas docentes percebem-se enquanto seres históricos, que agem muitas vezes influenciadas por representações ultrapassadas acerca de seu papel profissional?

A clareza sobre esta condição é importante para que as professoras e futuras professoras possam (re)construir seu pensar e agir pedagógico de maneira consciente. Neste sentido, os cursos de formação inicial e continuada têm oportunidade e compromisso de investir na qualificação profissional para além do conhecimento técnico-científico. O cenário aponta para a importância de considerar, na formação, as mudanças em relação à maneira de se entender a criança, o atendimento e o papel das profissionais da educação infantil. Para as acadêmicas em situação de estágio supervisionado, este é um momento para retomar as aprendizagens realizadas durante o curso de Pedagogia e investir na construção de uma identidade docente, em permanente processo de fazer-se e refazer-se na indissociabilidade teoria-prática.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DIALÓGICAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A gama de representações acerca do papel docente, em especial quando se trata da interposição deste com o papel materno, tem sido apontada pelos especialistas em educação como sendo prejudicial para a prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função. O primeiro aspecto levantado aponta que a interposição entre os papéis materno e docente pode levar à falta de planejamento e continuidade das tarefas desenvolvidas (ARAGÃO; KREUTZ, 2013).

Da mesma forma, Cerisara (2002) identifica saberes invisíveis adquiridos ao longo da vida, em seus estudos sobre os profissionais de educação infantil, saberes e práticas naturais da mulher que possibilitam o exercício da docência, o que acentua a desvalorização social destas profissionais, uma vez que a formalização das competências necessárias ficam em segundo plano.

A definição do professor como profissional adequado para atuar com bebês e crianças pequenas é uma etapa importante no processo de constituição da identidade da educação infantil, mas não é suficiente. É preciso dar conteúdo ao que se entende por professor ou professora de bebês e crianças pequenas. As referências a esse respeito estão em construção e estão baseadas na ideia de que esse trabalho é uma atividade educacional.

O relato abaixo, da acadêmica de pedagogia Camila⁴, caracteriza esta demanda por conteúdo pedagógico na educação e cuidado das crianças pequenas e na formação de uma identidade profissional:

A relação direta com as crianças enche a cabeça de ideias, de hipóteses, gera conflito, como agir diante de tal situação? O que eu faço agora? Como trazer certos conhecimentos à vida destas crianças de forma simples e significativa? Cabe ainda ressaltar a importância da organização dos espaços de uma sala de aula da educação infantil. O que ficou evidente nesta prática é que, se o ambiente não propicia a brincadeira, é de responsabilidade do professor promover as mudanças necessárias para que este ambiente fique o mais próximo possível do que seria o adequado em uma sala de E.I. E, por fim, a reflexão, este ato de refletir sobre a prática pedagógica para melhorá-la, adequá-la, para atingir o fim que se deseja, seja para explicar a prática ou criticá-la, isto faz parte do processo de profissionalização (Camila de Bem Bueno).

A EI é espaço para aprender práticas sociais, espaço de culturas, espaço fértil de produção do novo, espaço do inusitado, espaço de construção de identidades, espaço de trocas, de valorização das diferenças (MULLER; REDIN, 2007). A EI, enquanto primeira etapa da educação básica, possui uma concepção de currículo que a sustenta, a qual centraliza a articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimento já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009).

O currículo é um conjunto de prática que vivemos com as crianças, que valorizam os seus saberes, as suas curiosidades. O fator principal para efetivação do currículo é que

⁴ As acadêmicas autorizaram a identificação de seus nomes neste artigo, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

sejam criadas experiências de aprendizagem que tenham como eixo as interações e as brincadeiras, que valorizem as culturas infantis.

Esta concepção de currículo se contrapõe a currículos estruturados a partir de atividades ou festividades com base no calendário cultural brasileiro ou local. Igualmente se contrapõe aos modelos curriculares centrados em rotinas padronizadas que mais visam ao controle e ao disciplinamento, desconsiderando as necessidades e potencialidades das crianças ou mesmo as demandas de suas famílias (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015).

A apropriação de uma teoria, articulada a um saber prático, compõe plenamente a identidade docente. Faz parte do ser professor planejar e organizar a ação pedagógica, trabalhar com o currículo de forma flexível, pois não se pode esquecer que a docência, inclusive na educação infantil, envolve sempre uma intencionalidade pedagógica.

A respeito da articulação entre teoria e prática, a acadêmica Andresa relata:

[...] buscava sempre refletir dia a dia, sobre a prática, não para realizar somente o que foi planejado, mas sim com o intuito de que as propostas trazidas fossem adequadas e prazerosas para a turma, como também propor um planejamento flexível e próximo da realidade em que a escola está situada, selecionando histórias e atividades que envolvessem e ampliassem seus conhecimentos, pois, de acordo com Becker (2001), o professor empirista acredita que os alunos são tábula rasa, logo, o aluno não tem nenhum conhecimento perante o novo, já o professor interacionista acredita que tudo o que o aluno já construiu em sua vida serve de patamar para continuar a agregar novos conhecimentos (Andresa Taís da Silva).

Tal postura, relatada pela acadêmica denota atitudes de investigação, perfil necessário à docência na educação infantil, pois mobiliza o desejo de sempre conhecer e analisar, uma disposição pessoal de arriscar, buscar o novo, elaborar e reelaborar, experimentar e se questionar constantemente.

O planejamento do ato educativo é um dos elementos que caracteriza a docência, na medida em que se produz conforme uma intencionalidade pedagógica. Conforme Barbosa (2009), realizar atos com intencionalidade pedagógica não significa formatar as pessoas, mas agir com elas no mundo. É através de suas escolhas de percursos e de suas práticas que a pedagogia expressa a intencionalidade e seu compromisso social (BARBOSA, 2009), aspecto esse vivenciado pela acadêmica Juli Daiane dos Reis, pois a escolha do percurso pedagógico teve relação com a comunidade escolar, conforme seu relato: “[...] fui amadurecendo o meu olhar como docente e aprendendo junto com as crianças, enfrentando a realidade e vencendo os desafios que vinham pelo caminho [...]”, incluindo o uso de materiais

potencializadores de fácil acesso: “[...] para a confecção de instrumentos musicais”, objetivando envolver a todos os alunos.

Contudo, não podemos esquecer que a intencionalidade pedagógica somente é construída através de uma formação sólida, um olhar sensível e atento, assim como disposição em oferecer às crianças oportunidades de conhecerem aquilo de mais instigante e importante que o mundo apresenta à nossa sensibilidade e racionalidade, através de situações que as desafiem e, ao mesmo, aconchequem (BARBOSA, 2009).

Nas palavras de Junqueira Filho (2015), o professor é um pesquisador da relação das crianças com as quantas linguagens ele selecionou e vai lhes apresentar ao longo do ano, com o objetivo de que essas linguagens sejam apropriadas progressivamente pelas crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2015).

Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho (BARBOSA, 2009).

A brincadeira integra as experiências da EI como um eixo estruturante do trabalho de professores e professoras. Envolver-se nas brincadeiras com as crianças exige uma disponibilidade para colocar-se em interação por meio dessa linguagem. Esta foi uma premissa da ação da acadêmica Lucia Juliana Persch Cardoso, ao afirmar: “[...] os jogos confeccionados foram muito significativos”. Jogar, interagir, gerir os conflitos a partir do diálogo, aprender novas regras, colocar-se no lugar do outro, investir no protagonismo infantil, foram alguns pontos destacados pela acadêmica a partir da proposta pedagógica desenvolvida.

Educar as crianças pequenas exige um/a profissional docente que também esteja atento para as especificidades e para o protagonismo das crianças, na construção de pedagogias que questionem práticas homogeneizadoras que neutralizam e apagam as diferenças que as crianças trazem sem censuras prévias (FARIA; FINCO, 2013).

A formação deste educador almejado requer fundamentação teórico-prática constituída em diversos espaços e tempos de pensamento e ação docente, dentro e fora da universidade, oportunizando, aos acadêmicos, momentos de reflexão em torno de suas próprias intencionalidades, ao produzir as intervenções pedagógicas com as crianças. Neste sentido, Andresa relata:

Ao concluir mais essa etapa percebo a importância dos estudos e os pensadores da educação, que são estudados ao longo do curso de Pedagogia, como também a mediação dos professores, que nos proporcionam momentos de importantes reflexões acerca da educação, para que possamos embasar nosso trabalho na prática e sustentar diálogos perante questionamentos (Andresa Taís da Silva).

Luciane Angelica Silva de Souza, também acadêmica do curso de Pedagogia, escreve uma definição do relatório final de estágio supervisionado na EI, trazendo sua percepção do relatório como a conflagração de um processo que foi sendo construído ao longo do curso, através da “[...] *pesquisa, observação, práticas, reflexões, fotos, enfim, um resumo de todo curso, só que em ação*”.

A escrita deste relatório, como requisito obrigatório para a conclusão do estágio supervisionado, mobiliza os conhecimentos e produz um lugar de registro da prática pedagógica, que a acadêmica conceitua como conhecimento em ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser professor é uma construção sem ponto final. Dia após dia o professor vai se constituindo professor e atribuindo significados e sentidos ao espaço da escola. Pensar em “processos identitários” é considerar a construção, o inacabamento, ou seja, que a identidade nunca está pronta e acabada, ocorrendo de forma relacional, uma vez que só existe na alteridade de um “outro”. A identidade não é unitária, como bem sinalizam Aragão e Kreutz (2013), mas diversa, dando conta de múltiplos recortes do social, como aqueles relativos a gênero e classe social.

No presente texto foi dada ênfase ao estágio supervisionado em educação infantil, com a intenção de dar visibilidade a esta etapa da formação em Pedagogia. Esta prática envolve várias dimensões: do cuidado, bem estar, segurança, higiene, à educação compreendida como socialização, desenvolvimento, aprendizagem de diferentes linguagens por meio da interação e da brincadeira, aspectos esses amplamente discuti-

dos no curso de pedagogia. Ao realizar o estágio docente supervisionado se faz necessária a mobilização destes conhecimentos para a realização de uma prática pedagógica que considera as crianças como protagonistas de suas ações.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio. A docência na educação infantil: representações, identidades e práticas. In: **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 127-146, jun. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília, Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: Ministério da Educação, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** (pp.15-22). Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem a diferença. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Do substituir e compensar para o educar e cuidar: a convergência da história, da pesquisa e da legislação da educação infantil. In: **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, Jan./Jun. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na educação infantil. In: Docência na educação infantil. **Salto para o futuro**. Ano XXIII, Boletim 10, junho de 2013.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MULLER, Fernanda. In: **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CENÁRIOS E PRÁTICAS DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Janaina Cardoso

Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social

Luís Fernando Hoffmann

Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social

Paulo Roberto Pasqualotti

Mestre em Computação Aplicada

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta o contexto dos espaços educativos e as ações que ocorrem a partir das interações e práticas de alunos e professores na construção do conhecimento, apresentando a necessidade, diante deste cenário desafiador, de uma ressignificação de ambos, professores e alunos, na sua atuação cotidiana como agentes nos processos de aprendizagem.

Também é ressaltado nesse artigo o fato do professor estar diante de uma urgente e premente necessidade de atualização, da busca pelos saberes no uso da técnica e exploração das mídias e aparatos tecnológicos. Os autores deste artigo apontam algumas de suas práticas pedagógicas no uso das tecnologias no ensino da matemática, em contextos não escolar e em atividades interativas e colaborativas em uma disciplina EaD.

As práticas relatadas procuram atender às necessidades e interesses relacionados ao cotidiano do aluno bem como à movimentação de professores e escolas diante de um horizonte desafiador, onde a tecnologia exerce um papel que potencializa o acesso à informação, mas que exige uma atenção contínua e um olhar quanto ao seu uso adequado no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

O mapa conceitual da Figura 1 é uma representação do pensamento e da percepção coletiva dos autores deste artigo quanto às diversas relações existentes entre os quatro principais conceitos que, de certa forma, se destacam na integração entre o uso das tecnologias e os espaços de ensino e aprendizagem: o professor, o aluno, as tecnologias e a educação, entendendo a educação como espaços de vivência e construção coletiva do conhecimento.

Mapas conceituais, na definição de Moreira (1997), são “diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso... e ao ser explicado pelo autor, externaliza significados”. Assim, o mapa construído para esse trabalho é uma representação da relação entre todos os conceitos e significados que integram esse espaço de saberes que é a sala de aula.

Figura 1: mapa conceitual sobre conceitos das Tecnologias na Educação



Fonte: mapa criado pelos autores do artigo

E entre esses diversos espaços, o que tem mais se beneficiado com o avanço das tecnologias é o ambiente educacional, o qual vem aproveitando o potencial e os benefícios que as tecnologias oportunizam para potencializar e facilitar o processo de ensinar, assim como o de aprender. Outra questão que vai ao encontro do uso das tecnologias no ensino é a facilidade com que os alunos utilizam equipamentos, aplicativos e redes de interação, demonstrando o domínio da técnica, do saber usar, porém com uma certa carência quanto ao uso adequado dessas tecnologias.

Apesar dessas dificuldades e do cenário muitas vezes desorganizado quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, podemos afirmar que o sentimento é de esperança, pois os caminhos apontam para um mundo cada vez mais globalizado com indivíduos conectados e relacionando-se de uma forma muito mais ágil em redes e em comunidades, agrupados e envolvidos por objetivos comuns e trocas que favorecem o desenvolvimento do pensamento, oportunizando a atualização de novas possibilidades cognitivas e pedagógicas, ao mesmo tempo que desenvolvem uma certa habilidade no uso da tecnologia através da prática.

A cultura digital, suportada pelas redes de conexões entre sujeitos e comunidades, denominada por Levy (1999) de cibercultura, apresenta-se como uma interligação dos

espaços virtuais formados pelas técnicas que viabilizam e dão suporte às relações e interações entre os indivíduos, as redes de significado que surgem desta troca social de saberes, experiências, história e conhecimento.

Diante deste cenário, professores e alunos precisam redefinir sua atuação como agentes do processo de comunicação e de aprendizagem, em sintonia com a dinâmica comunicacional da cibercultura.

O contexto, portanto, é de uma cultura em rede cada vez mais enraizada nas vivências das pessoas, onde desde as séries iniciais, em termos de escola, ou até antes dessa fase, em se tratando do que ocorre na estrutura familiar, crianças desenvolvem-se numa relação permeada por encontros, interações, informações e o mundo digital e virtual (PASQUALOTTI; BRACCINI, 2013).

Esses fatores e cenários exigem que o professor se envolva, participe e assuma o papel em ser atuante, atento e preparado para trabalhar com as diversas gerações que nascem e crescem com os avanços tecnológicos e das relações mediadas pela cultura virtualizada.

A interatividade permite transmitir e receber informações e conhecimentos sem limite de distância e tempo. Interação/interatividade assim definida é constituída da aprendizagem sociocultural, quer seja ela virtual ou presencial. Para o pesquisador André Lemos (2007), a interatividade é concebida como “uma nova forma de interação técnica, de cunho eletrônico-digital, diferente da interação analógica, que caracterizou os media tradicionais”.

Já Alex Primo (2008), em muitos de seus estudos, utiliza tanto o termo “interatividade” quanto “interação”, mas deixa claro que prefere “interação”, por considerar que “interatividade” tem apresentado um uso elástico, pouco claro e muito tecnicista. Sua preocupação está voltada para a compreensão do processo que ocorre entre as partes envolvidas, entendendo interação com espectro amplo, desde “um clique em um ícone na interface” até “uma conversação na janela de comentários de um blog”, concentrando-se na necessidade de diferenciá-las qualitativamente (PRIMO, 2008, p. 13).

O ambiente de educação escolar propõe o uso de tecnologias mediatizadas por metodologias que contemplam o processo de ensino e aprendizagem e os sujeitos que estão envolvidos.

OS DESAFIOS COTIDIANOS DOS PROFESSORES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Mudanças significativas e rápidas com o avanço das tecnologias exigem modificações na forma de pensar e agir, principalmente nos espaços de educação, assim como o uso intenso das tecnologias no cotidiano das pessoas provoca o redimensionamento da sala de aula e a reconfiguração da atuação do professor e do aluno.

O professor, quanto aos desafios advindos das novas tecnologias no ensinar e aprender, vê-se à frente de uma urgente e premente necessidade de atualização, da busca pelos saberes no uso da técnica e exploração das mídias e aparatos computacionais. São aspectos que mostram uma realidade onde a atenção do aluno é desviada por fatores multimídias e sociais que apresentam-se, em formato e visual, muito mais interessantes e lúdicos do que a sala de aula e os momentos proporcionados pelo planejamento e didática nos quais o professor coloca na prática seus conhecimentos, experiências e saberes para o ensinar. Prado (2001) ressalta a necessidade de o educador conhecer as potencialidades e as limitações pedagógicas pertinentes às diferentes tecnologias, para que identifique suas especificidades e possa complementá-las entre si e/ou com outros recursos não tecnológicos.

Percebe-se que, ainda hoje, muitos professores apresentam uma necessidade de modificar sua postura, deixando de lado o modelo tradicional da memorização e transmissão de conteúdos para a participação dos educandos como coautores de sua aprendizagem.

A situação paradoxal apresenta-se na forma de alunos cada vez mais dissociados do que ocorre na sala de aula, mais interessados nas telas das mídias sociais e nas publicações de seus contatos e seguidores do que nos conhecimentos e aprendizagens que permeiam o ambiente educacional, planejados e construídos pelo professor.

Devemos considerar que as pessoas diferem umas das outras em diversos aspectos, uns mais visíveis outros nem tanto, como é o caso da aprendizagem. Cada um de nós é um ser único e por isso devemos considerar alguns fatores que podem influenciar no processo de aprendizagem, tais como: físico, ambiental, cognitivo, afetivo, cultural, socioeconômico. Uma preferência característica e dominante na forma como as pessoas recebem e processam informações são conceituadas por Felder (2002) como estilos de

aprendizagem. De acordo com ele, uns preferem aprender ativa e interativamente, outros já tem uma abordagem mais introspectiva e individual.

Diante deste fato, é preciso uma ação docente que respeite essa individualidade e possibilite ao aluno assumir seu papel como sujeito que está em um processo de aprendizagem necessária e coerente com sua atuação como profissional e cidadão, que deve se impor como autor de sua própria história. Para tanto, ao desenvolver práticas pedagógicas fazendo uso das tecnologias, é preciso que o professor tenha em mente de que modo elas podem potencializar e direcionar o processo de desenvolvimento.

São esses alguns dos desafios cotidianos que exigem do professor e escolas a busca constante e de forma entusiasmada dos saberes necessários para atender às demandas e exigências desta realidade complexa, dinâmica e tão atual que envolve alunos, professores, conhecimento e o ensino.

O professor precisa estar constantemente em construção da sua identidade profissional, comprometido e ciente da sua inconclusão (FREIRE, 1996). É preciso que este profissional busque permanentemente sua capacitação, pois "a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p. 92)".

A utilização das tecnologias na sala de aula impulsiona a abertura de novas aprendizagens, sem, contudo, abandonar o universo de conhecimentos acumulados ao longo da história educacional. Almeida (2005) salienta que tecnologias e conhecimentos integram-se para produzir outros novos conhecimentos, que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.

A prática cotidiana traz consigo desafios e alegrias que auxiliam o professor a construir a forma de trabalho para/com cada grupo de alunos. Auxilia a ressignificar os saberes da formação inicial e de outros espaços formativos (formais ou não) para a prática que o professor desenvolve. E esses desafios passam por preparar uma aula e oportunizar momentos que despertem e prendam a atenção dos alunos e extrapolem os métodos tradicionais.

Dessa forma, devemos considerar que atualmente, além da linguagem oral e da linguagem escrita que acompanham o processo pedagógico de ensinar e aprender, é ne-

cessário considerar também a linguagem digital. Portanto, é necessário romper barreiras mesmo dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais que levem o aluno a acessar e ressignificar as informações que deem sentido e significado em uma sociedade baseada no conhecimento.

Os autores deste artigo apresentam algumas das suas experiências quanto ao uso de tecnologias na educação no ensino da matemática, em contextos não escolar e em atividades interativas e colaborativas em uma disciplina EaD.

RELATO DE EXPERIÊNCIA 1

Na busca de uma aprendizagem efetiva, não podemos deixar de considerar as tecnologias que auxiliam na construção do conhecimento, colaborando com o processo de ensino e de aprendizagem. Para Andreola (2010), a Educação Matemática percebe o ensino da matemática inserido em uma conjuntura social, política e cultural, em que a tecnologia permeia sua estrutura e suas inter-relações de forma a interferir e influenciar as ações cotidianas da escola.

A experiência da aplicação de uma proposta sobre a utilização de jogos digitais educativos em sala de aula envolveu quatro turmas do 9º ano de uma escola do município de Novo Hamburgo/RS. A escolha dos sujeitos se deu por acreditar-se que há grande potencial motivacional, de atenção e tempo de utilização dos jogos nesta faixa etária. A atividade foi desenvolvida durante 6 horas/aula de Matemática e os alunos foram observados quanto à possibilidade de desenvolver suas habilidades matemáticas e raciocínio lógico.

Assim, os participantes desta experiência são 91 alunos (entre meninos e meninas, na faixa etária de 14 anos, no nível socioeconômico classe média alta) do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola comunitária da Região do Vale do Rio dos Sinos. A seleção foi por conveniência, devido à atuação de um dos autores como docente titular na disciplina de Matemática.

O Navegática, jogo utilizado na proposta, é um jogo digital educativo integrado, no qual são tratados assuntos referentes à Matemática. O jogo é composto por questões de múltipla escolha, nas quais o jogador, após a leitura prévia da questão, deve deslocar um barco até a alternativa correta.

Para a aplicação de uma proposta sobre a utilização de jogos digitais educativos em sala de aula a fim de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, o docente deve estar preparado e ciente do seu papel de mediador dessa aprendizagem. Conforme Moran (2007) destaca, observa-se aqui que o papel do professor é estimular e incentivar seus alunos, despertando neles suas melhores qualidades.

A proposta se deu envolvendo o conceito de Regra de Três, a partir de um pré-teste e um pós-teste, realizados pelas quatro turmas. A diferença se deu no intervalo entre um e o outro teste, já que duas turmas revisitaram o conceito na forma mais tradicional, a partir da revisão realizada pelo professor, e as demais revisaram os conceitos utilizando o jogo digital.

Quadro 1 - Resultados do pré-teste e do pós-teste das turmas que não utilizaram o jogo digital educativo

Turmas que não utilizaram o Jogo Digital Educativo				
Turma	Média pré-teste	Média pós-teste	Variação	<i>p-value</i>
1	8	7,7	-3,75%	0,2116
2	8,3	7,6	-8,43%	0,0173

Fonte: elaborado por Luís Fernando Hoffmann

Analisando as turmas que não utilizaram o jogo digital (Quadro 1), identificadas por Turmas 1 e 2, observou-se que, na Turma 1, a média passou de 8,0 no pré-teste, para 7,7 no pós-teste. Portanto, houve um decréscimo percentual de 3,75% na média da turma. Também é importante salientar que aplicou-se o Teste-t para amostras pareadas, utilizado para comparar resultados de uma mesma variável em dois momentos diferentes, onde o *p-value*¹ foi igual a 0,2116, indicando que a queda da média do pós-teste em relação à média do pré-teste não foi significativa, ao nível de significância de 0,05. Na Turma 2, a média passou de 8,3 no pré-teste, para 7,6 no pós-teste. Portanto, houve um decréscimo percentual de 8,43% na média da turma. Neste caso, o resultado do Teste-t para amostras pareadas indica o *p-value* igual a 0,0173, indicando que a queda da média do pós-teste em relação à média do pré-teste foi significativa, ao nível de significância de 0,05.

¹ Probabilidade de se observar um valor da estatística de teste maior ou igual ao encontrado. Normalmente, o valor de corte para rejeitar a hipótese nula é de 0,05.

Quadro 2 - Resultados do pré-teste e do pós-teste das turmas que utilizaram o jogo digital educativo

Turmas que utilizaram o Jogo Digital Educativo				
Turma	Média pré-teste	Média pós-teste	Varição	<i>p-value</i>
3	8,28	8,31	+0,36%	0,8946
4	7,17	7,19	+0,28%	0,9646

Fonte: elaborado por Luís Fernando Hoffmann

Em relação às turmas que utilizaram o Navegática (Quadro 2), identificadas por Turma 3 e Turma 4, observamos que, na Turma 3, a média passou de 8,28 no pré-teste, para 8,31 no pós-teste. Portanto, houve um aumento percentual de 0,36% na média da turma. Também é importante salientar o resultado do Teste-t para amostras pareadas, onde o *p-value* foi igual a 0,8946, indicando que o aumento da média do pós-teste em relação à média do pré-teste não foi significativo, ao nível de significância de 0,05. Na turma 4, a média passa de 7,17, no pré-teste, para 7,19 no pós-teste, com um aumento de 0,28% na média da turma. O resultado do Teste t indica um *p-value* igual a 0,9646, indicando que o aumento da média do pós-teste em relação à média do pré-teste não foi significativo, ao nível de significância de 0,05.

A partir da comparação das médias do pré-teste e do pós-teste e do resultado do teste estatístico, é possível concluir que ocorreu a construção do conhecimento a partir da utilização dos dispositivos móveis associados ao jogo digital educativo, além de conceitos que foram apreendidos por meio da aplicação da proposta.

Esse fato corrobora a contribuição pedagógica pela utilização das tecnologias digitais. Igualmente, essas mesmas tecnologias devem ser levadas em consideração pelo enorme potencial que têm em relação à forma que proporciona a interação entre os alunos.

Os resultados dessa prática demonstraram um melhor rendimento dos alunos a partir da utilização dos jogos digitais educativos, e sua interação com os sujeitos justificam a utilização como uma proposta pedagógica.

Além disso, foi possível acompanhar o desenvolvimento do raciocínio lógico a partir da utilização de jogos digitais, uma vez que esta prática proporciona a construção do próprio conhecimento. Foi perceptível a intenção do aluno em solucionar as situações-pro-

blema utilizando o cálculo mental e a associação entre conceitos do conhecimento prévio com as atividades propostas.

Um debate que se efetiva com Prensky (2012) e Mattar (2010) aponta para alguns elementos que alicerçam a aprendizagem, como a predisposição que o jogo tem de se adaptar aos perfis dos alunos. Além disso, o jogo oportuniza um feedback quase instantâneo, retomando a evolução dos jogadores e verificando os resultados atingidos. Destaca-se, também, que o jogo possui um poder de fomentar o envolvimento e a concentração do público-alvo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA 2

A educação, como processo de aquisição e/ou construção de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e comportamental, pode ocorrer em diferentes circunstâncias, sendo que a forma como ela se processa e a sua qualidade é inerente ao espaço onde ela se dá.

O relato de experiência a seguir apresenta a proposta de uma prática pedagógica junto a pacientes afastados da escola, para auxiliar no processo de ensino aprendizagem envolvendo o uso de tecnologias móveis, em um contexto não escolar, voltado para as atividades complementares de crianças e adolescentes em tratamento oncológico. A Associação de Assistência em Oncopediatria- AMO CRIANÇA é uma entidade de apoio a crianças portadoras de câncer. A entidade visa a promover a saúde e tratamento de crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 18 anos, com atendimento à saúde física, psíquica e social, proporcionando melhoria na sua qualidade de vida e de seus familiares. A AMO atende pacientes e familiares em diferentes áreas, entre elas, o atendimento pedagógico individual ou em pequenos grupos, objetivando a inserção com qualidade e o progresso dos pacientes nas respectivas modalidades de ensino.

Neste estudo foram realizadas entrevistas com os profissionais que acompanham os alunos no espaço de educação escolar e com os profissionais envolvidos no espaço não escolar, no caso a AMO Criança, com o objetivo de auxiliar no diagnóstico inicial do aluno, no acompanhamento do progresso dele e na avaliação final.

Também foram realizadas entrevistas com os sujeitos para maior percepção das necessidades deles e obter depoimentos mais precisos.

Esses atendimentos especiais têm como principais finalidades elaborações táticas e orientações que permitam que o educando inicie ou dê sequência aos seus estudos, como maneira de manter seus laços com a escola, mediante um currículo flexível e adaptado às possibilidades e necessidades de cada criança, jovem ou adulto que se encontre impedido de frequentar o ensino regular por causa da enfermidade que lhes acometeu.

Diante de conversas com a Pedagoga, percebeu-se a intenção de utilizar alguma ferramenta tecnológica para o auxílio pedagógico, acreditando que poderia haver mais motivação por parte do aluno/paciente e facilitaria o acompanhamento atual dos processos que estão sendo desenvolvidos na escola.

O uso da ferramenta didática aplicada com uma tecnologia móvel em *tablets* viabilizaria o fator motivacional. Ressalta-se que o dispositivo móvel é de fácil acesso e pode, mesmo em isolamento, transpassar as barreiras impostas e ser uma ligação com a realidade de fora do hospital. Dispositivos móveis, se devidamente utilizados, segundo Soares e Santarosa (2007), podem oportunizar o desenvolvimento e a organização do pensamento, trazendo vantagens à criança, pertinentes ao seu processo de construção do conhecimento.

As ações foram desenvolvidas conforme as etapas do processo, apresentadas na figura 2, e estão detalhadas a seguir.



Fonte: elaborado por Janaina Cardoso

Na etapa 1, Diagnóstico, foram realizadas entrevistas com profissionais do espaço não escolar, espaço escolar e sujeitos participantes.

Na etapa 2, Planejamento, foram utilizadas as informações das entrevistas realizadas com os profissionais e os sujeitos envolvidos, a fim de identificar alguns fatores, tais como: qual o nível de aprendizagem dos sujeitos envolvidos; quais as maiores dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Considerando a identificação dos fatores acima, esta etapa contemplou o desenvolvimento de um Projeto de Aprendizagem.

Na etapa 3, Intervenção Pedagógica, os participantes foram selecionados e as atividades organizadas e planejadas através de exercícios pedagógicos e lúdicos, fazendo relação a temas e conteúdos desenvolvidos no processo educativo e utilizando o *tablet* como ferramenta mediadora.

Na etapa 4, Avaliação, foram realizados 2 questionários um com o sujeito atendido e outro com a pedagoga responsável pelas atividades na AMO e evidenciaram que, embora a interação dos dispositivos móveis ainda apresente limitações, o uso do *tablet* pode contribuir no processo de autoestima dos indivíduos, na melhoria da aprendizagem e proporcionar um avanço rumo à pesquisa profissional. As atividades desenvolvidas permearam por momentos de trocas, experiências e de aquisição de conhecimentos entre pesquisadora e sujeito participante.

Essa proposta de utilização de dispositivos móveis orientada ao atendimento pedagógico de crianças e adolescentes em tratamento oncológico implicou em abandonar a rigidez dos conteúdos tidos como universais, ensinados normalmente de forma linear e sequencial, propondo o trabalho com os interesses e necessidades do aluno frente à realidade do meio no qual está inserido.

Nessa perspectiva, as propostas durante o desenvolvimento da pesquisa aconteceram partindo daquilo que o sujeito participante escolhia, selecionava e negociava com o pesquisador, que por sua vez lançava sugestões, desafios e outros questionamentos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA 3

Percebendo a internet como um espaço coletivo, de encontro e colaboração, na disciplina de Tecnologias na Educação, o aluno tem a oportunidade de participar de atividades onde o objetivo é criar espaços de escrita coletiva e construção de forma colaborativa

satisfatório. O enunciado da atividade não descreve, nem esclarece o assunto do desenho. Assim, a atividade permite que os alunos exercitem a construção coletiva e, espera-se, deem continuidade ao que foi construído até o momento.

Neste trabalho, em especial, um aluno fez a primeira publicação na forma de um quadrinho, e todos os demais prosseguiram na ideia e elaboraram seus próprios quadrinhos. Em turmas anteriores a esta, instalava-se o caos coletivo, onde desenhos eram apagados ou alterados.

O documento de texto é um exercício de escrita e, assim como o desenho, de criatividade, porém, no texto é explorada a narração e a continuidade na história proposta, onde o aluno não precisa se identificar. Para iniciar a história, um personagem é apresentado à turma. É o Zé do Futuro, um sujeito que vive 50 anos no futuro. A partir disso, são propostas ideias de como esse personagem vive e se relaciona em um mundo que, aparentemente, tende a ser altamente tecnológico. A riqueza de ideias e caminhos nos quais o personagem é inserido permite trabalhar tanto o contexto das tecnologias (pelo conteúdo do texto) quanto as situações que acontecem na escrita.

Em alguns casos, os alunos, após publicarem sua contribuição, se identificam, dando a ideia de que precisam mostrar que seu texto possui autor e que estão participando e atendendo à uma atividade da disciplina.

Outro fato curioso é a dificuldade do aluno em alterar o que o colega escreveu. Mesmo discordando de alguma ideia, ele prefere dar continuidade no parágrafo seguinte, defendendo a sua ideia, mas sem corrigir a anterior. O que nos dá como resultado, muitas vezes, um texto sem uma sequência adequada.

Percebe-se, pelo relato das atividades colaborativas, que a internet é um mundo da coletividade, onde a tecnologia dá o suporte para os encontros virtuais entre aqueles que se organizam em torno de um objetivo comum. Para participar do coletivo, é fundamental a disposição para uma construção colaborativa, do querer participar e assumir o papel diante do grupo. E as tecnologias presentes na internet permitem ao professor levar para sua prática docente propostas que potencializam essas ações.

O SUJEITO COMO PARTICIPANTE DA COLETIVIDADE

O trabalho coletivo envolve, aproxima e estabelece múltiplas relações entre os participantes que vão muito além dos objetivos inicialmente propostos em determinada atividade coletiva e colaborativa. Desde uma simples troca de ideias e discussão sobre determinado assunto ou uma complexa, e às vezes árdua, busca por entendimento e geração de um senso comum de um grupo sobre determinado problema, leva a uma caminhada muitas vezes repleta de reflexões, ponderações e flexibilizações por quem discute, quem pondera, quem concorda ou discorda.

Conforme Levy (1999), a comunicação extrapola o ato comunicativo em si, pois estabelece relações de reciprocidade e consoma o ato dialógico, ao mesmo tempo em que define limites de afinidades e intimidades.

Concordamos com Mallmann *et al.* (2010, p. 247), que apresentam os resultados de suas pesquisas quanto à formação continuada docente e defendem que é preciso extrapolar os aspectos do individualismo na busca por práticas mais envolventes, rompendo com práticas tradicionais de ensinar e aprender, destacando que “o trabalho em equipe, numa constante produção coletiva, requer diálogo, envolvimento e ultrapassa as fronteiras da própria área disciplinar”.

Na realidade envolvente e dinâmica na qual vivem e convivem os alunos do presente, surgem e persistem diversos interesses de pertencimento a determinadas comunidades, grupos e contextos que se baseiam e são mantidos na virtualidade.

Percebe-se que esta presença no virtual extrapola as interações digitais e acabam influenciando também o presencial. Essa é uma das características marcantes das redes e conexões das quais todos, sujeitos sociais como somos, participamos. E essas redes sociais, colaborativas e virtualizadas, nos tornam e nos permitem sermos agentes que extrapolam e que vão além daquilo que é criado individualmente, gerando um movimento coletivo no qual participamos e nos tornamos coautores das ideias e diálogos surgidos a partir dos indivíduos com quem interagimos.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA REDE DE RELAÇÕES

A educação é um processo rico e complexo de ajudar a aprender, a evoluir, a ser pessoas livres. A chegada das tecnologias no processo educativo traz enormes desafios, porque descentralizam os processos de gestão do conhecimento: podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e de muitas formas diferentes.

A inserção das tecnologias em nosso cotidiano vem pontuando pesquisas e reflexões na medida em que suscitam sua contribuição nos diferentes espaços, principalmente no âmbito escolar.

O aluno, este sujeito interativo e participante de coletividades presenciais e virtuais, é o mesmo indivíduo que se apresenta no cotidiano dos ambientes presenciais e virtuais. Alguém que está sempre em construção quanto a sua aprendizagem e autonomia intelectual a partir das relações e mediações que ocorrem ao longo de sua caminhada educativa.

Ao apresentar as metodologias de ensino, presencial e virtual, não é objetivo deste trabalho caracterizar e fragmentar as ações e situações que envolvem o ensino e aprendizagem nas respectivas situações advindas dos encontros entre os diversos atores desta construção. Pelo contrário, a pesquisa aponta para uma proximidade e uma similaridade quanto aos objetivos do aluno diante de outros sujeitos, grupos e comunidades, independente da forma como a interação e as relações ocorrem entre os participantes.

O aluno, assim como o professor, que participa e interage em um ambiente educacional, não incorpora e assume como sua característica o meio e a metodologia na qual esses encontros e espaços ocorrem. Para fins de nivelamento sobre alguns aspectos conceituais e de significado neste trabalho, destaca-se que o entendimento dos autores é de que virtual é uma característica e especificidade dos meios pelos quais a comunicação ocorre e que muitas vezes identificam o espaço e a ferramenta, ou recurso, que conecta e realiza a mediação entre dois ou mais sujeitos.

Porém, qualquer que seja o papel desempenhado na relação de ensino e aprendizagem, que caracteriza uma relação social, a interação será sempre realizada por um sujeito presencial, pois ele está presente e é atuante em todos os momentos e espaços de sua caminhada. Dentro deste contexto defende-se a ideia de que virtuais são os espaços e o tempo no qual a interação ocorre, mas o aluno é um ser presente, que acessa, interage, realiza e participa das ações, individuais e coletivas, propostas.

Esse aluno, antes de tudo, é um sujeito que interage e se comunica a partir das propostas de interlocução existentes e suportadas pelas tecnologias dos espaços onde atua. Em uma sala de aula virtual, essas mediações ocorrem a partir do ambiente de aprendizagem e das técnicas comunicativas que estão sendo utilizadas. O caráter dialógico, por sua vez, surge na interação e na troca de elementos conversacionais entre os sujeitos que se comunicam.

Nesse sentido, interagir é se fazer presente neste diálogo e nos diversos recursos potencializadores e facilitadores da aprendizagem coletiva que ocorrem a partir das interlocuções e inserções nos espaços presenciais e/ou virtuais. Além disso, a interação exige reciprocidade para seguir o ato comunicativo, indo ao encontro das ideias defendidas por Primo (2008, p. 107), com relação às ações de recursividade na interação, salientando o "caráter recursivo das interações mútuas, onde cada ação retorna sobre a relação, movendo e transformando tanto o próprio relacionamento quanto os interagentes (impactados por ela)".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, hoje os conteúdos ministrados pouco ou nada têm a ver com os alunos do século 21, que em sua maioria estão desmotivados. Os materiais usados incorporam pouco os avanços tecnológicos e nem todos os professores estão suficientemente preparados.

Educar, nesse novo contexto, não está ficando mais simples, está ficando mais complexo. Sem prejuízo dos conteúdos tradicionais. Incluindo letramento, matemática e gosto pelas ciências, pelas artes e pelos esportes, terão os professores de explorar novas possibilidades, como o uso inteligente das tecnologias digitais, habilidades interpessoais, aprendizagem autônoma e capacidade de inovação. (MOTA, 2014).

Envolver os professores nesse contexto tecnológico, apresenta-se hoje como um dos grandes desafios na educação.

O professor não deve ficar alheio às mudanças que ocorrem, principalmente no que diz respeito às novas formas de ensinar que levem o aluno a desejar aprender e a construir uma caminhada de autonomia e de conhecimento. Dessa forma, concordamos com Souza, Medeiros e Guntzel (2012, p.220), quando as autoras apresentam os resultados

de sua pesquisa e afirmam que “o professor precisa estar informado sobre os acontecimentos contemporâneos do mundo que o cerca, estabelecendo relações entre o conteúdo que ministra e as situações vivenciadas pela sociedade, de forma a despertar a curiosidade do aluno e incentivando a sua criticidade”.

Os professores precisam entender que jamais serão substituídos por computadores ou qualquer outra ferramenta tecnológica, mas é preciso perceber a tecnologia como um recurso para o ensino, entendendo o seu papel e importância na sala de aula e nos espaços não escolares.

Aprender algo novo requer interesse e uma mudança de postura, dedicação e principalmente motivação voltados para o uso do melhor que a tecnologia pode oferecer, levando em consideração que um aluno em sala de aula não está isolado do mundo externo. Ele influencia e é influenciado direta e constantemente pelo contexto que o cerca e pela dinâmica com que realiza a sua leitura e interpretação de mundo.

É necessário adequar a educação às necessidades e interesses que atendam à realidade dos alunos, reestruturando currículos e mobilizando professores e escolas para enfrentar um cenário cada vez mais desafiador, onde a tecnologia exerce um papel que potencializa o acesso à informação, mas que carece de um olhar e uso adequados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. E é aproximando-se dessa realidade que o professor contemplará necessidades e demandas do aluno por uma aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Práticas pedagógicas e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. **Revista Integração das tecnologias na Educação**. Brasília/DF, p. 41. 2005.

AMO CRIANÇA – Associação de Assistência em Oncopediatria. **Site Institucional**. Disponível em: <<http://www.amocrianca.com.br>>. Acesso em: 14 Maio 2018.

ANDREOLLA, R. **Objetos de aprendizagem na área de Matemática**: Uma análise no repositório BIOE. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Curso de Pós-graduação em Mídias na Educação. UFRGS, Porto Alegre, RS. 2010.

FELDER, R.M. **Recursos na Ciência e Instrução da Engenharia**, 2002. Disponível em: <<http://www.ncsu.edu/felder-public/RMF.html>>. Acesso em: set. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 29 ed.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 3ª ed. 2007.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34. 1999.

MALLMANN, M. T. et al. Estudo Cinco: o virtual como território de formação para docência universitária: o caso RICESU. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010. p. 243-290.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 184 p. Disponível em: <http://feevale.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576055624/pages/_1>. Acesso em: 25 fev. 2018.

MOTA, R. **Dia do designer educacional**. ABMES, 2014. Disponível em <<https://blog.abmes.org.br/?p=8721>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos** – novos desafios de como chegar lá. Campinas: Papirus. 2007.

MOREIRA, M. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **O ensino, Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística**, Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, N° 23 a 28: 87-95, 1988. Adaptado e atualizado em 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PASQUALOTTI, P. R.; BRACCINI, M. L. O lugar (papel) do professor presencial e a distância. In: Marly Mallmann; Mari Forster; Tatiane Costa Leite. (Org.). **Teorias e saberes do currículo**. 1 ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, v.1, p. 43-52.

PRADO, M. E. B. B. Articulando saberes e transformando a prática. Boletim do Salto para o Futuro. **Série Tecnologia e Currículo**, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2001.

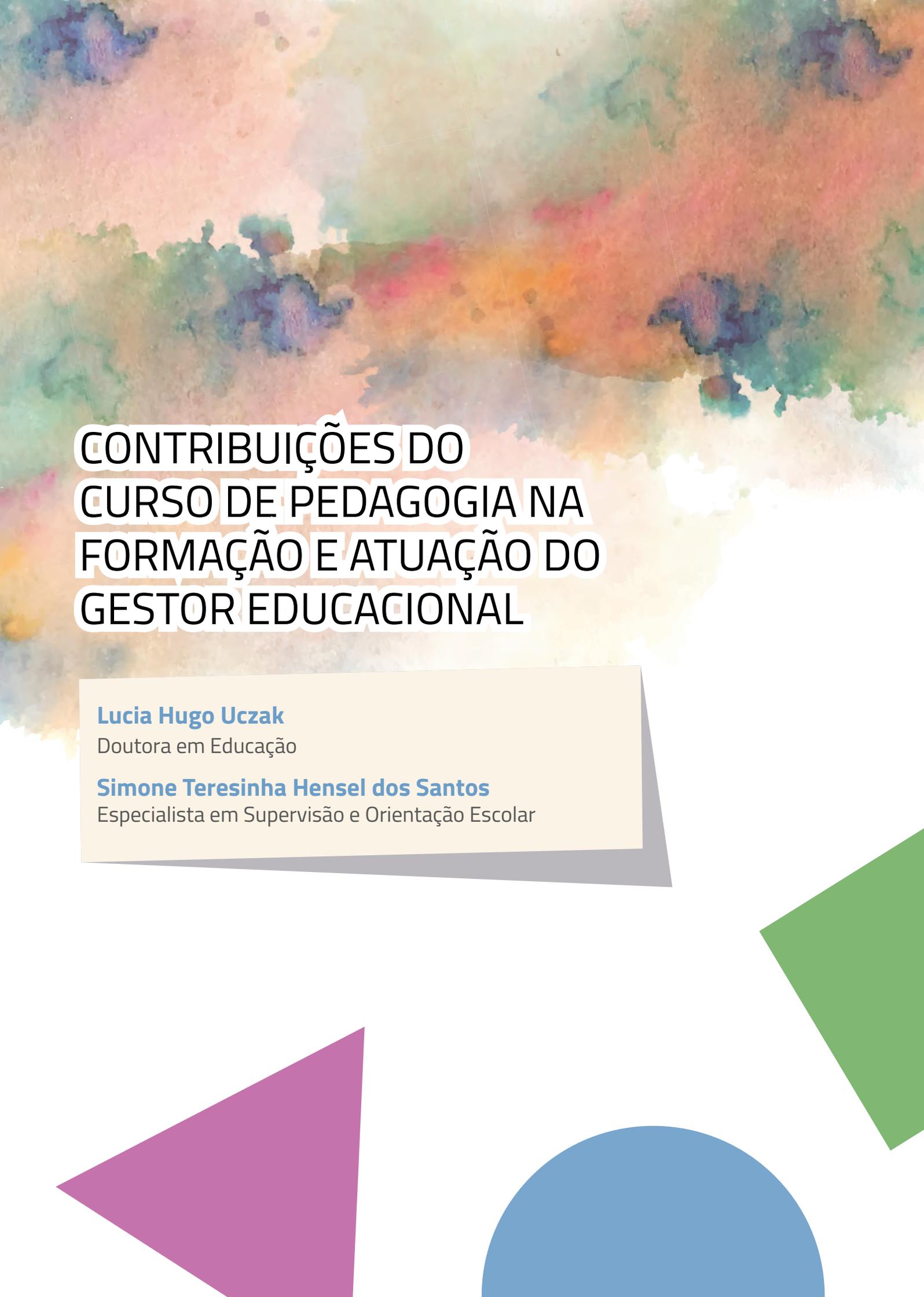
PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOARES, M. S.; SANTAROSA, L. M. C. A motivação de crianças hospitalizadas para o uso dos Ambientes Digitais Virtuais. In: **XXVII Congressoda SCB** – 30 junho a 06 de julho de

2007. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/955/941>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

SOUZA, A. R. B.; MEDEIROS, D. R.; GUNTZEL, C. A relação ensino e pesquisa no ensino superior na perspectiva dos alunos: perspectivas e desafios. In: CUNHA, Maria Izabel da. (org.) **Qualidade da graduação:** a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 207 - 223.



CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL

Lucia Hugo Uczak

Doutora em Educação

Simone Teresinha Hensel dos Santos

Especialista em Supervisão e Orientação Escolar



INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia contemplado no recorte deste texto compreende a organização curricular decorrente da reforma universitária estabelecida pela Lei 5.540/68, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior. O Parecer nº 252, de 1969, e a Resolução 02, do mesmo ano, aprovados pelo Conselho Federal de Educação, reformularam o curso de Pedagogia, instituindo as habilitações. O curso passou a ter um núcleo comum, centrado nos fundamentos da educação, seguido de uma parte técnica, individualizada por função: administração, inspeção, supervisão e orientação. Além dessas especializações, havia a habilitação para docência nas disciplinas pedagógicas do curso normal de nível médio. Essa formulação legal só foi alterada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação.

A Universidade Feevale oferece o curso de Pedagogia desde 1970, sempre atendendo ao estabelecido na legislação. No período que ora destacamos vigorou o projeto Pedagógico reformulado em 2001. O curso tinha um núcleo comum desenvolvido em cinco semestres, seguido das habilitações em Orientação Educacional e Pedagogia Empresarial ou Supervisão Escolar e Administração Escolar, e, além dessas, a Formação Pedagógica do Nível Médio. Havia ênfase em Psicopedagogia em todas as habilitações. O objetivo do curso destacava o compromisso institucional com a formação de profissionais com “perfil crítico, pesquisador, dinâmico, inovador e transformador, voltados para a articulação e coordenação pedagógica da escola e para atuação empresarial vinculada à formação permanente” (PPC, 2001, p. 4).

O Projeto Pedagógico do Curso previa que o egresso da Pedagogia deveria ser um educador-pesquisador, que sua ação fosse voltada para a “pesquisa educacional tendo como principal eixo de sua práxis a articulação do coletivo, através de contribuições teórico - práticas na formação continuada dos demais profissionais da instituição e da relação com as demais instâncias sociais” (PPC, 2001, p. 5). Nesse sentido deveria exercer o papel de “coordenador, apoiador e articulador das ações voltadas à investigação da realidade, planejamento, organização curricular e projetos educacionais nos espaços escolares e empresariais” (ibidem).

O currículo da habilitação em Supervisão e Administração Escolar investia na formação interdisciplinar, tendo a pesquisa como proposta indispensável para análise da

realidade educacional e para a construção de conhecimentos. A formação do gestor procurou desenvolver nos estudantes a liderança participativa, buscando destacar a importância do estabelecimento de relações de colaboração entre a escola e a comunidade.

Esta proposta se materializava nos Seminários de Pesquisa e Planejamento como forma de prática profissional vinculada à formação teórica e nos estágios realizados nas disciplinas de Seminário de Pesquisa, que visavam situar o(a) acadêmico(a) no espaço escolar, oportunizando a vivência com o cotidiano da instituição e a construção da relação teoria e prática, trabalhando articulados com as disciplinas de Teoria e Prática de Supervisão Escolar e de Organização Educacional e Planejamento na Administração Escolar.

Tendo em vista o recorte que se aborda neste texto, destacaremos brevemente os objetivos dos estágios em Supervisão e Administração Escolar que constam no referido PPC (2001): realizar o diagnóstico da escola, utilizando-se da pesquisa para construir o referencial de avaliação institucional; aplicar estratégias de ação planejadas na Supervisão e Administração Escolar a partir das necessidades e das características da escola de estágio; interagir com os profissionais da escola, buscando contribuir com as suas atividades curriculares; definir e encaminhar projetos que visem atender às demandas institucionais procurando promover ações integradas com a equipe pedagógica e administrativa da instituição.

A trajetória dos estagiários, nos Seminários de Pesquisa e Planejamento em Supervisão e Administração Escolar, envolvia, inicialmente, a investigação da realidade da Supervisão e da Administração Escolar na região de inserção do(a) estagiário(a) e a realidade da comunidade escolar, buscando construir um diagnóstico institucional. No segundo estágio, propunha-se o acompanhamento e o aprofundamento do diagnóstico institucional, enfocando, respectivamente, no Seminário de Supervisão Escolar os aspectos pedagógicos, enquanto o Seminário de Administração estudava os aspectos administrativos e de gestão que constituem o fazer desse profissional. No terceiro, aprofundava o diagnóstico institucional com vistas à ação do supervisor e do administrador e propunha o desenvolvimento de uma intervenção junto a esses profissionais; no quarto seminário, aprofundava-se as temáticas que transversalizam a ação do Supervisor e do administrador educacional, continuando com implementação de projetos de ação. Os quatro estágios, realizados num período de dois anos, buscavam inserir o futuro gestor no contexto teórico-prático da supervisão e da administração escolar.

Na sequência deste texto apresentamos o relato de uma egressa do curso e seu percurso formativo profissional.

UMA TRAJETÓRIA DAS APRENDIZAGENS: DA ACADEMIA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Tudo começou em janeiro de 2009, quando eu ainda era acadêmica do curso de Pedagogia – Supervisão e Administração Escolar da Feevale e fui convidada para atuar como supervisora pedagógica da secretaria Municipal de Educação de São Sebastião do Caí. Num primeiro momento apreensão, dúvida... seria a oportunidade de vivenciar na prática o que estava estudando na faculdade.

O apoio recebido pelos professores foi determinante para aceitar o desafio, e este é um dos diferenciais do curso de Pedagogia da instituição, professores capacitados com grande conhecimento teórico, mas, também, sempre vinculados à realidade dos acadêmicos, priorizando a troca de informações extremamente humana e parceiros de seus alunos.

Estar em um setor pedagógico fora da instituição escolar foi uma experiência magnífica, pois estava realizando meu trabalho em diferentes realidades escolares, cada uma com suas peculiaridades, mas que a cada reunião realizada era possível encontrar pontos em comum para tornar a prática pedagógica mais rica, um complementando a prática do outro. Nesta compreensão da ação, a supervisora Rangel (2008, p. 95) coloca que é preciso compreender que a "especialidade supervisora caracteriza-se pelo que congrega, reúne, articula, enfim, soma e não divide."

Diante disto, em minha trajetória sempre considerei o meu trabalho importante para a dinâmica do espaço escolar, apostando numa prática dialógica e coletiva, estabelecendo como função primordial problematizar a prática pedagógica e buscar subsídios para transformá-la.

A instituição de ensino, através de seus mestres, sempre priorizou o quanto é importante o supervisor ter consciência e principalmente ter conhecimento da realidade onde o professor atua, além disso, sempre foi enfatizado que é imprescindível que aconteça um envolvimento com o corpo docente a fim de consolidar o projeto pedagógico da escola e assim chegar ao sucesso educacional.

Esta tarefa do supervisor em realizar reuniões pedagógicas freqüentes com seus professores foi muito bem fundamentada pelos estudos acadêmicos, oferecendo uma base sólida para sua eficácia na realidade do dia a dia do supervisor, e os estágios e observações realizados ao longo do curso oportunizaram uma prática pautada na teoria, mas também vivenciada na realidade.

Neste sentido, sempre procurei utilizar bem o espaço das reuniões pedagógicas, pois este era o principal elo com os professores. Como orientado pelo corpo docente da instituição, tinha uma organização prévia sobre o que desejava atingir, sempre pautada sobre as necessidades e anseios do grupo, que eram observados nas visitas às escolas e também repassados pelos diretores, que também possuíam turmas, devido ao número reduzido de alunos.

Sobre a importância da intervenção consciente, coerente e ativa do supervisor nas reuniões pedagógicas, fazendo com que se tornem produtivas e em espaço de crescimento profissional, Bruno e Christov (2006, p. 61) salientam que a atuação do supervisor é essencial, partindo de que:

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de horário de trabalho perdido.

Sempre procurei estar em sintonia com meus pares, abrindo espaço para o diálogo e a reflexão, buscando a confiança dos colegas através da troca de experiência e tendo a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas bem como seu potencial e seu valor. Procurei me colocar no lugar do outro, abordagem muito trabalhada na trajetória acadêmica, ser justa e responsável no que fazia, buscando exercer a liderança do grupo. Esse movimento é importante para a constituição da identidade e do papel da supervisão, pois está embasado na ideia de que "a liderança do coordenador é, também, algo que se constrói com a experiência, aliando-se desejo de liderar e reflexão sobre o modo de ser coordenador" (BRUNO; CHRISTOV, 2006, p. 61).

A equipe da secretaria sempre deixou evidente a necessidade de o supervisor ter seu espaço de atuação reconhecido e valorizado, além do mesmo reconhecer-se como membro atuante na sua comunidade escolar.

Algumas escolas possuíam supervisores, então cabia a mim realizar também o apoio aos supervisores escolares. Realizávamos encontros mensais para pautarmos nosso trabalho, e a organização destes encontros era algo gratificante para o enriquecimento do trabalho. Desta forma, sempre procurei valorizar o respeito mútuo e a parceria entre todos os espaços existentes, onde um profissional sempre podia contar com o outro, num relacionamento de confiança e colaboração. Vasconcelos (2002, p. 95) destaca que esta abertura faz-se necessária: “Uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a sensibilidade, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial e seu valor.”

Enquanto supervisora, também pude participar da atualização do projeto político pedagógico das escolas, realizei várias atividades de mobilização do grupo, sempre ressaltando a importância do trabalho integrado e coletivo. Foi oportunizada, além disso, a toda a comunidade escolar, a participação para expressar suas ideias e expectativas em relação à escola.

Neste trabalho também foi possível utilizar materiais fornecidos durante a graduação, que sempre primou por fornecer informações atualizadas sobre assuntos referentes à supervisão e administração escolar, facilitando assim o sucesso do trabalho na prática.

Assim, considero que minha experiência na Secretaria de Educação como supervisora foi extremamente desafiadora, exigindo perseverança na busca de interações e vivências produtivas para que se consolidasse uma aprendizagem significativa para os alunos da rede municipal de São Sebastião do Caí. A Instituição sempre destacou que o gestor educacional fosse um profissional crítico e reflexivo, atitude esta que sempre priorizei em minhas atividades. Complementando este pensamento, Ramos (2008, p. 99) salienta:

Acredito que o coordenador pedagógico é aquele profissional que favorece a organização do processo pedagógico da escola, com atitude crítica e reflexiva, e que faz uso dos saberes provenientes da experiência profissional, pessoal e de sua formação acadêmica, independentemente de sua natureza, para mediar as relações entre o aprender e o ensinar transformando a escola num espaço onde se coordenam o fazer, o saber e o aprender.

Durante os seis anos que atuei como supervisora pedagógica, aprendi muito com a prática diária, mas os estudos acadêmicos foram o suporte para o sucesso, quando

inúmeras vezes discutimos a dinâmica supervisiva bem como a identidade deste profissional.

Identidade está pautada em princípios de colaboração, parceria, comprometimento e respeito mútuo, onde acontecesse verdadeiramente um sentimento de reciprocidade entre os educadores e o supervisor, sendo que um complementa o outro em sua atividade. Ramos (2008, p. 86) sintetiza o supervisor como alguém que “[...] requer parceria e comprometimento do grupo, saber ouvir, aceitar, buscar, prosseguir, retomar, assumir riscos, propor inovações, respeitar ideias e motivar o grupo a buscar o crescimento [...]” e foi assim que sempre embasei meu trabalho, partindo das colocações tão discutidas durante os estudos acadêmicos.

Meus mestres sempre foram claros e objetivos, nos instigavam a ir além, buscar novos conhecimentos através da pesquisa constante nas diversas disciplinas cursadas. A atividade pedagógica sempre foi contextualizada, deixando claro que, na contemporaneidade, o supervisor precisa ter clareza de suas atribuições e comprometer-se com sua realidade de trabalho, respeitando sempre a dimensão pedagógica de sua ação.

Partindo dos ensinamentos oferecidos pelo curso de pedagogia, supervisão e administração escolar, sempre procurei estar próxima dos professores e dos demais supervisores, auxiliando-os na superação de suas ansiedades e necessidades, contribuindo para um processo gradativo de transformação da realidade. Como prática repassada pelos professores da Feevale, sempre procurei ter uma visão mais reflexiva e crítica da realidade, apostando numa prática dialógica e coletiva, estabelecendo como uma função primordial problematizar a prática pedagógica e buscar subsídios para transformá-la.

Acredito que consegui deixar minha marca de comprometimento, dedicação, parceria e, principalmente, de muito amor pela educação e todos nela envolvidos, tanto que fui então convidada a assumir a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto do Município de São Sebastião do Caí – RS. Novamente, fui tomada por um misto de incertezas e dúvidas, mas também de gratidão pelo reconhecimento do trabalho realizado.

Diante da solicitação dos colegas da rede municipal de ensino e do prefeito municipal, assumi, em setembro de 2015, a função de Secretária Municipal de Educação. O mais interessante é que nunca almejei tal cargo, tudo ocorreu através do trabalho realizado como supervisora, do vínculo que estabeleci com os profissionais da educação caiense, sendo assim, me senti privilegiada com tal reconhecimento, motivada e determinada a

realizar um excelente trabalho à frente da Secretaria e, para tanto, novamente os ensinamentos e as vivências acadêmicas foram primordiais para o sucesso desta nova etapa.

Administrar uma Secretaria de Educação, Cultura e Desporto requer, com certeza, algumas aptidões e conhecimentos vinculados à administração escolar, mas num sentido mais amplo. Uma das atitudes iniciais que busquei pôr em prática foi organizar a secretaria de forma que tivesse um bom relacionamento com toda a comunidade escolar, em busca de construir um ambiente cidadão, com vistas numa educação emancipadora, primando por uma escola democrática, onde haja participação e diálogo na construção de estratégias e resolução de problemas. Esses princípios indicam para a compreensão dessa função gestora como uma função pedagógica e que, portanto, essa “prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 79).

Partindo desta percepção, a democratização dos diferentes segmentos tem influenciado a construção da percepção de que a chave para o sucesso do trabalho educacional está em superar o modelo centralizado. Desse modo, segundo Lück (2006, p. 33), “nos dias atuais, os líderes eficazes das escolas concentram seus esforços e energia em liberar o potencial escondido das escolas e das outras organizações com as quais mantêm relação e se associam pela construção de equipes participativas.”

Tenho a convicção de que para ser um líder eficaz é preciso ser referência pessoal, ser construtor de equipes participativas, incentivador e organizador da capacitação desta equipe e criador de um clima de receptividade e confiança.

Acredito que a verdadeira liderança nasce no aprendizado, vem com as vivências diárias, suas diversidades, conflitos e consensos, assim sendo, tive um embasamento sólido em minha trajetória desde o início da caminhada, vivenciei a sala de aula por treze anos, seis anos na supervisão, e então a secretaria de educação. Foram diferentes aprendizados que culminaram com a teoria vivenciada na graduação, neste sentido, senti-me segura para liderar uma equipe tão diversificada.

Na gestão educacional, seja na escola ou no sistema municipal, é necessário que a comunidade sinta-se pertencente à gestão de modo que a participação possa, de fato, efetivar-se. Para que isso ocorra, Libâneo (2004, p. 200) afirma que:

Quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa despor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática.

Enfim, ter liderança é ser o primeiro a mostrar compromisso com ações de mudança, estar presente nas discussões que gerem análise crítica das situações diárias. De acordo com Ednir et al. (2006, p. 31), liderar é um artesanato que se aprende fazendo – não é um emprego, nem um cargo. É preciso trabalhar sem cessar a fim de desenvolver conhecimentos, habilidades e qualidades pessoais para você se tornar competente nisso.

Neste sentido, sempre procurei estar presente nos estabelecimentos de ensino, primando pela parceria constante entre todos os segmentos, pois sempre acreditei que as metas traçadas pela secretaria só seriam alcançadas com a colaboração efetiva de todos os envolvidos na educação. Portanto, acredito que a gestão é uma atividade cooperativa, onde as ações destinadas a ela precisam ser articuladas com todo o grupo, porque é dividindo tarefas e somando esforços de cada um que se multiplica o resultado final, penso que só assim se viabiliza a efetivação do sucesso da gestão como um todo.

Assim sendo, aprendi que gestão é a mobilização do talento humano organizado para promover coletivamente experiências significativas de trabalho coletivo, sempre com uma visão de conjunto, estabelecendo uma mobilização em prol de resultados comuns, pois vejo que em educação nenhum setor é capaz de realizar conquistas relevantes sozinho.

Eu era responsável por integrar setores administrativos, pedagógicos, de nutrição, transporte, compras, além de sempre estar disposta a ouvir as demandas de cada um. Procurava auxiliá-los em seus anseios, ser o mais humana possível, não centrando apenas no burocrático, mas em reconhecer a importância das pessoas, procurar superar a fragmentação, construindo uma visão de conjunto. Assim, para Vieira (2002, *apud* FERREIRA, 2009, p. 20): “É preciso que todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico. Esse maestro é o gestor”.

Como minha formação foi embasada na pesquisa como algo primordial para o crescimento educativo, sempre primei pelo incentivo aos projetos de pesquisa nas escolas desde a Educação Infantil. Criamos, então, o “Caí na Pesquisa”, onde as pesquisa reali-

zadas nas escolas eram apresentadas a todo o município, sendo que os cinco primeiros colocados eram premiados e participavam também da Mostratec Junior, evento realizado pela escola Liberato Salzano. Este evento envolvia toda a comunidade escolar do município, e os demais setores envolviam-se também na avaliação dos projetos apresentados, uma experiência fantástica que atingia toda a cidade, mérito que devo à Feevale e seus ensinamentos.

Outro aspecto pertinente refere-se à parceria com o Conselho Municipal de Educação, que por algum tempo esteve desestruturado, mas que no período de minha gestão passou a ter seu espaço próprio, onde aconteciam reuniões quinzenais de seus conselheiros. Houve ainda uma reorganização da documentação, bem como foi bastante atuante em parceria com a Secretaria de Educação em assuntos referentes à construção do Plano Municipal de Educação, da reformulação dos Planos de Estudos e dos Regimentos Escolares e atuaram, ainda, na legislação da obrigatoriedade da escolaridade a partir dos quatro anos. Acredito que um Conselho Municipal de Educação atuante faz toda a diferença para o sucesso educativo como um todo.

Por fim, partindo da trajetória acadêmica, construí minha identidade profissional pautada em princípios de colaboração, parceria, comprometimento e respeito mútuo, promovendo sempre um sentimento de reciprocidade entre todos os setores educacionais. No fazer diário, sempre procurei ouvir, aceitar sugestões, buscar soluções, propor inovações, respeitar ideias, mas, principalmente, sempre tive como meta primordial motivar o grupo a buscar o crescimento e o sucesso educacional.

Penso que estar à frente da Secretaria me proporcionou construir sólidos conhecimentos em gestão, vindo a complementar a teoria recebida na instituição. Na prática, vivenciei experiências significativas de atuação no administrativo educacional, mas, certamente, o que fica para a vida são as pessoas que caminham conosco. Aprendi, ensinei, vivi intensamente cada momento, desde os estudos acadêmicos até hoje em minha prática. Sou grata por cada oportunidade, por cada acerto, por cada erro que me fez ver novas possibilidades.

Finalizando, acredito que recordar e escrever é um ato mágico, que mexe com nossa cabeça e emoções, pois ao longo de nossa existência passamos por mudanças, algumas boas, outras nem tanto. Este artigo proporcionou relatar minha trajetória a partir da graduação, onde obtive uma riquíssima bagagem de conhecimentos, muitas foram

as expectativas e aflições nessa caminhada, mas penso que tudo que acontece e é feito com prazer, amor, criticidade, respeito e ética deixam “marcas”. Foram muitas conquistas, frustrações, realizações pessoais e profissionais, mas tenho certeza que deixei a minha marca.

O comprometimento, o interesse, as facilidades ou dificuldades sempre estiveram presentes. Foram muitas as experiências desafiadoras e interessantes passadas à frente da secretaria e por ela propiciadas. Ao longo da jornada, mudei algumas práticas, desconstruí algumas certezas, cresci como pessoa e como profissional, em certos momentos sentia-me insegura, com vontade de desistir, mas encontrei em minha equipe o apoio para prosseguir e superar os momentos conflituosos e de dúvidas, foi preciso consciência e sensibilidade para ir além, acreditar em minha capacidade, empenhando-me para fazer a diferença.

Atualmente, sinto o quanto cresci como profissional com uma bagagem de saberes significativos e enriquecedores para mim, para o meu trabalho, para minha vida. Fica a certeza de que muito ainda tenho para construir e aprender, superei meus medos... principalmente, compreendi que é possível promover mudanças, desestabilizar certezas quando se acredita no que faz.

FINALIZANDO

Fizemos, neste texto, um exercício de olhar para o passado e buscar algumas aproximações que são possíveis neste momento, considerando o distanciamento temporal e as transformações que sofremos enquanto sujeitos aprendentes inseridos num mundo em constante movimento. Procuramos evidenciar a proposta de formação para Supervisão e Administração Escolar e o exercício profissional de uma egressa desta formação.

Podemos dizer que este exercício foi muito rico. O primeiro aspecto a destacar é a alegria do reencontro. As outrora professora e acadêmica, hoje colegas de profissão, seguiram suas trajetórias em diferentes espaços, mas ainda compartilham uma visão de mundo onde a educação ocupa lugar central. Onde a educação é direito de todos, é uma possibilidade de emancipação, é uma possibilidade de transformação de sujeitos e de vidas, é, no sentido freireano, um caminho para a humanização do ser humano.

Tomando essa visão de mundo como ponto de partida, encontramos nosso lugar no “fazer educação”, no educar e no educar-se. Reconhecemos na gestão educacional, seja como professora, supervisora, como diretora, como secretária de educação, um espaço “de educação”, um espaço do fazer pedagógico, e, portanto, um espaço de inclusão de pessoas e projetos de vida, que juntas podem promover uma educação de qualidade social para todos.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho ; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

EDNIR, Madza et al. **A gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte. Rede Pitágoras, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba: IBEX, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006. Série: cadernos de Gestão.

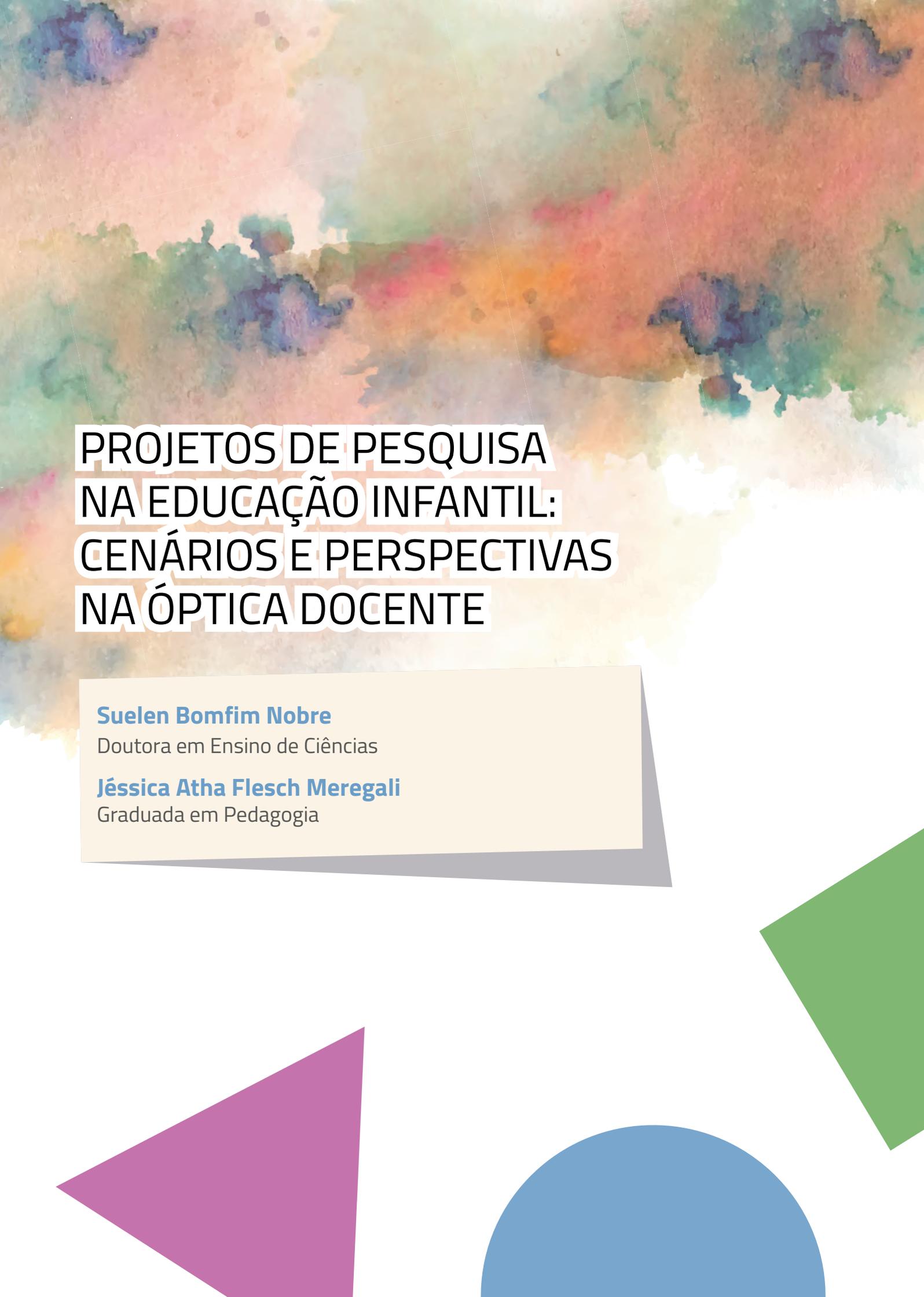
RAMOS, Inajara V. **Coordenação Pedagógica: A resignificação de um espaço permeado pelo fazer, pelo saber e pelo aprender**. 1ª ed. Novo Hamburgo, Feevale, 2008.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40 ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Curso de Pedagogia**. Projeto Pedagógico do Curso. Novo Hamburgo, 2001. Doc. Impresso.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**. Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3ªed. São Paulo: Libertd, 2002.



PROJETOS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS NA ÓPTICA DOCENTE

Suelen Bomfim Nobre

Doutora em Ensino de Ciências

Jéssica Atha Flesch Meregali

Graduada em Pedagogia



INTRODUÇÃO

A pesquisa que aqui se apresenta tem por finalidade investigar quais as contribuições do projeto de pesquisa na Educação Infantil (EI) para o processo ensino-aprendizagem, a partir da percepção dos professores de pré-escola, que trabalham com crianças na faixa etária dos 4 e 5 anos.

Visto que esta é uma metodologia considerada nova dentro do ambiente da primeira etapa da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil, cabe então conhecer os diferentes tipos de metodologias utilizados dentro deste ambiente, bem como de que forma o projeto de pesquisa pode vir a auxiliar o desenvolvimento infantil e as percepções de mundo das crianças.

A EI, em sua recente história de constituição, vem aos poucos permeando caminhos de diferentes estratégias de ensino. Esta busca em aprimorar este aspecto vem se estruturando aos poucos, com as percepções de que, assim como no Ensino Fundamental (EF), os alunos também são curiosos e capazes de produzir uma pesquisa que os leve a uma melhor compreensão de fatos e fenômenos científicos relevantes para a sua vida e ao convívio social.

O entendimento de que a evolução dos processos educativos se dá de forma constante é visível na trajetória de mudanças e percepções dos projetos pedagógicos, que inicialmente se davam apenas atrelados a datas comemorativas, intrínsecas no calendário, otimizando assim uma constância de trabalhos relacionados a estes temas. Aos poucos, compreendeu-se que temas mais significativos poderiam ser vistos com os alunos pequenos, assim como nos anos iniciais, daí os projetos de aprendizagem adentraram nas demandas da EI.

O processo educativo e as intervenções pedagógicas, aos poucos, estão sendo ressignificados na EI. No início, baseava-se apenas em datas específicas do ano, as datas comemorativas, depois optou-se em projetos de aprendizagem, no qual os alunos aprendiam sobre um tema pré-determinado pelo docente e com isso recebiam informações sobre este assunto. Aos poucos, compreendeu-se a importância das manifestações da criança dentro de seu processo de aprendizagem, trazendo com isso as linguagens geradoras muito bem trabalhadas por Gabriel Junqueira Filho (2005). Mas ainda assim a crian-

ça recebia as diferentes informações sobre um determinado tema de consenso coletivo, que são trabalhadas pelo docente responsável pela turma.

Neste sentido, observou-se a importância de trazer a criança para dentro da pesquisa de seu interesse, fazer com que se torne, dentro do desenvolvimento do projeto, protagonista de suas descobertas, mediada pelo professor.

Tornar a criança pesquisadora e não apenas a receptora das informações traz para a atualidade o entendimento de que a criança aprende fazendo, pesquisando e sendo motivada pela busca constante.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir com os estudos na área da EI voltados à metodologia de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa, possibilitando, aos professores, uma percepção mais profícua quanto a esta forma de construir coletivamente o conhecimento e de tornar o aluno protagonista de suas descobertas desde os primeiros anos de sua vida escolar, transformando, assim, a sala de aula em um espaço de curiosidades e descobertas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que se apresenta foi realizada por meio da abordagem qualitativa, tendo como procedimento técnico desse estudo a pesquisa de campo, de acordo com Prodanov e Freitas (2013).

O espaço da pesquisa foi uma escola de Educação Infantil do município de Campo Bom, no Estado do Rio Grande do Sul.

Os sujeitos participantes da pesquisa são 3 (três) professoras concursadas que atuam nas turmas de Pré1 e Pré 2, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

As docentes entrevistadas terão sua identidade preservada, sendo representadas neste estudo pelas siglas P1, P2 e P3. Já para identificar as argumentações da coordenadora pedagógica foi explorada a sigla COORD.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram uma entrevista semiestruturada, adaptada da publicação de Paula (2018) e análise documental.

Para avaliação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, segundo Bardin (2010), além disso, houve aplicação de um software para a investigação textual chamado Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A DESCOBERTA DO NOVO: O PROJETO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Torna-se necessário compreender a pesquisa dentro do ambiente escolar como fonte de conhecimento desde a EI, possibilitando, assim, ao sujeito que vivencia este processo, emancipar-se por meio de pensamentos mais críticos com relação a diversos assuntos que envolvem a sociedade em que vive.

Demo (2005, p. 8) se refere ao objetivo maior da pesquisa destacando que ela “[...] inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade [...]”. Neste sentido, podemos perceber que para educar através da pesquisa e do discernimento de assuntos relevantes à sociedade em que o sujeito se insere, requer compreender o que é uma pesquisa, de onde surgiu o entendimento de trabalhar com pesquisa dentro de sala de aula, bem como as contribuições desta metodologia de ensino aos alunos e professores da EI.

Pedro Demo (1995, p. 23) exemplifica o significado de pesquisa como sendo “a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”, ou seja, a pesquisa se dá num todo, não apenas em momento acadêmico, e sim no cotidiano, proveniente de pequenas incertezas que geram possibilidade de descobertas científicas de fatos corriqueiros e passam a agregar o dia a dia .

Cabe destacar que um dos primeiros estudiosos do ensino por meio de pesquisa foi John Dewey (1859-1952), este teórico e filósofo norte-americano foi um dos mais importantes pesquisadores da metade do século XX. Nas palavras de Westbrook e Teixeira (2010, p. 14), Dewey diz que:

[...] o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, nem a fabricação de algo chamado ‘consciência’, nem muito menos a manifestação de um ‘Espírito Absoluto’, mas uma função mediadora e instrumental que havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humanos.

Dewey propôs a “teoria de investigação”, baseada na ideia de que a mudança do ambiente ocasiona problemas de adaptação que devem ser resolvidos por meio de uma

investigação na qual várias hipóteses são examinadas. As teorias filosóficas tradicionais são então vistas como meios de fornecer hipóteses a serem testadas.

Iniciava-se, neste período, uma visão mais progressista de educação, focada muito mais na experiência do aluno dentro do ambiente escolar do que na reprodução de conhecimentos adquiridos de forma excludente.

Corroborando o pensamento de Dewey, o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966) acreditava que os alunos aprendiam por meio de suas experiências vivenciadas no ambiente, instigando-os a buscar soluções para suas inquietudes.

No Brasil a visão desta forma de pensar educação se deu em meados do século XX, ficando registrada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Documento escrito por 26 educadores que redigiram um texto destinado ao povo e ao governo, a fim de fazer-se entender que a educação necessitava de mudanças e estas viriam por meio da investigação (AZEVEDO, 2010).

No período subsequente, Paulo Freire destacava-se pelo pensar a educação de uma forma mais colaborativa e construtivista, sendo de extrema importância para uma visão mais elaborada da educação e do trabalho docente, uma educação crítica que eleva os níveis de compreensão do aluno, que vem ampliar a necessidade de se pensar no aluno como centro de interesse e não apenas um mero receptor de conteúdos e ideologias prontas. Freire enfatizou a importância de o aluno trazer para o ambiente escolar suas angústias quanto à sociedade em que se insere e receber deste ambiente a oportunidade de pensar estes assunto e soluções pertinentes ao mesmo, com isso tornando-se mais crítico, autônomo em suas escolhas e protagonista de suas descobertas. (FREIRE, 2009).

Seguindo os pensamentos de Paulo Freire, outro constante estudioso da real necessidade de pensar a educação de uma forma mais ampla e coerente com as necessidades dos alunos foi Pedro Demo, que por seus inúmeros trabalhos na área se tornou referência ao pensar sobre Educação pela Pesquisa e as possíveis possibilidades que o trabalho por projeto científico pode trazer aos educandos e à sociedade em que se inserem.

Demo (2005, p. 7), com suas práticas e estudos, traz de forma muito clara a importância da pesquisa dentro de sala de aula e de como este desafio torna o ambiente escolar mais vigoroso aos olhos dos alunos. "A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de

partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento”.

Alinhados com as proposições de Demo (2005), Maria do Carmo Galiuzzi e Roque Moraes (2002) evidenciam em suas produções a necessidade da mudança do olhar do professor para a forma de ensinar, trazendo, para dentro do ambiente escolar, processos educativos de investigação que remetam os alunos a pensar, questionar e com isso buscar soluções para estes anseios e inquietações.

Outro pensador que acompanha a linha de raciocínio quanto à descoberta dos alunos por meio de projetos de pesquisa é Jorge Santos Martins, o qual identifica a escola da atualidade como sendo “uma escola que seja responsável pelo cumprimento de seu papel, planejada de maneira técnica, que seja dinâmica, capaz de envolver o aluno, e que seja centrada na aprendizagem e não no ensino” (MARTINS, 2003, p. 17).

Toda esta trajetória de estudiosos sobre a relevância do projeto de pesquisa dentro do ambiente escolar, desde seu precursor John Dewey, Paulo Freire, Pedro Demo, até Maria do Carmo Galiuzzi e Jorge Martins, externa uma característica geral: todos estes pesquisaram e se debruçaram a compreender os benefícios do projeto de pesquisa para alunos da EB aos alunos adultos, mas será que nas faixas etárias da EI esta metodologia de ensino e aprendizagem se torna significativa? Quais de fato seriam suas possíveis contribuições?

Para isso, torna-se necessário compreender de que forma o projeto de pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento integral dentro da escola das crianças com faixa etária de 4 e 5 anos.

PEQUENOS CURIOSOS NO MUNDO DA PESQUISA

Ao compreendermos sobre a epistemologia da palavra pesquisa, bem como a visão de pensadores referentes ao uso do projeto de pesquisa dentro do ambiente escolar, torna-se necessário polarizar suas potencialidades e limitações quanto ao uso da metodologia junto à EI.

Trata-se inicialmente de perceber a criança como “pesquisador pertinaz, compulsivo”, ou seja, que tem em sua natureza a necessidade da pesquisa e a curiosidade para

as descobertas, que por vezes são polidas pela escola que presa pela “disciplina, ordem, atenção subserviente, imitação do comportamento adulto” (DEMO, 2005, p. 11).

A curiosidade inata do ser humano é que o torna tão propício aos processos educativos por meio da pesquisa, curiosidade esta explicada de forma ímpar por Freire (2009, p. 32) ao citar que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Partindo deste entendimento de que a criança aprende por meio de sua curiosidade, percebe-se a eminente justificativa de que o projeto de pesquisa transforma os alunos em sujeitos mais críticos, criativos e autônomos, portanto, com uma posição política bem definida dentro da sociedade (DEMO, 2005).

Martins (2003) destaca a necessidade de uma nova visão para a educação com vistas à pedagogia investigativa, que leva os alunos a buscar informações, a fim de adquirir conhecimentos e habilidades, a se perceberem diferentes dentro do contexto social, construindo-se, assim, “um cidadão competente e produtivo” (p. 23).

Mas para tais mudanças, torna-se necessário o aprimoramento do olhar docente quanto a seu papel dentro do ambiente escolar. Neste contexto metodológico, Martins (2003, p. 23) afirma que “o papel essencial do professor será orientar os alunos a buscar os caminhos e a produzir o conhecimento, dentro do seu contexto próprio, partindo do que já sabem, dos saberes do senso comum.”

Uma premissa do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) efetiva em seu texto referente às Etapas da EI.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 33, grifo do autor).

O professor passa a convidar a vivenciar experiências a fim de que as crianças se sintam provocadas, instigando-as a solucionar problemas, construindo, assim, seus significados. E nesta busca por um docente mais autônomo, torna-se de extrema importância a renovação da escola, como espaço de conhecimento coletivo e não apenas de espaço de recepção de ensinamentos. “Por isso, a sala de aula clássica precisa ser repensada” (DEMO, 2005, p. 16).

Tendo esta nova visão de escola e docência, cabe também a reorganização da forma de aprender os diferentes conteúdos e integrar a instituição, o professor e o aluno ao “saber globalizado” (MARTINS, 2003 p. 36), que adentra os muros da escola através dos anseios dos alunos e os perpassa com “o exercício da cidadania competente coletiva” (DEMO, 2005, p. 20).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram deste estudo três professoras regentes das turmas de Pré 1 e Pré 2, todas com vínculo empregatício a partir de concurso público, com carga horária de 40 horas semanais. Tendo o objetivo de preservar a identidade destas docentes, elas foram identificadas no presente estudo como P1, P2 e P3.

A profissional P1 tem 32 anos, reside no município de Novo Hamburgo, atua como docente há oito anos e está vinculada no município de Campo Bom há 2 anos e 9 meses. A respeito de sua formação acadêmica, apresenta o título de Licenciada em Pedagogia, com Pós-graduação em EI. E a nível de formação continuada, nunca frequentou um curso ou palestra sobre o Educar pela Pesquisa.

Já a professora P2 tem 44 anos e está vinculada no magistério há cerca de 15 anos, reside no município de Campo Bom e atua na mesma cidade há cinco anos, sempre na EI, com alunos nas idades de 2 e 3 anos. Neste ano de 2019 tem assumido uma turma de Pré 2, com alunos na faixa etária de 5 anos. Sua formação tem como base o curso de magistério (Curso Normal a nível médio) e atualmente seu nível de escolaridade é o Ensino Superior Incompleto, pois não concluiu o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia. Quanto às capacitações referentes ao tema de estudo, a P2 realizou um curso na modalidade Educação a distância (EaD), com carga horária total de 20 horas, a fim de compreender mais sobre o Educar pela Pesquisa dentro da EI.

Dando prosseguimento à apresentação da caracterização sociodemográfica, a profissional P3 tem 34 anos, reside no município de Parobé e atua como docente há 8 anos, sendo 3 deles no município de Campo Bom. Quanto a sua formação acadêmica, possui o título de graduada em Pedagogia, com magistério (Curso Normal a nível médio), o qual é mencionado pela P3 como a “sua base profissional”. Ao ser questionada sobre a realização de algum curso referente ao Educar pela Pesquisa, a profissional respondeu que nunca participou de uma formação com este tema.

Observou-se que as professoras foram unânimes em apontar que muito recentemente os projetos eram apenas de aprendizagem na EI, vinculados às datas comemorativas e sempre elaborados pelo professor, tendo se deparado com o projeto científico nesta faixa etária há poucos anos, quando assumiram a docência no município de Campo Bom.

Nesta perspectiva, de um número incipiente de projetos científicos na EI, Demo (2005) traz que as investigações encontram entraves para serem desenvolvidas na EI e nos Anos Iniciais do EF, pois estas produções ainda são vistas pelos docentes como propostas complexas de trabalho, a serem realizadas em um momento indicado do ano letivo e não como estratégia viável de ensino e aprendizagem que, mediada pelo professor, pode possibilitar a seus alunos pensarem sobre questões sociais e ambientais, pertinentes ao contexto em que estão inseridos.

CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO EDUCAR PELA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as professoras participantes do presente estudo, todas passaram por um processo de mudança de planejamento junto a sua trajetória docente e começaram a ter que elaborar projetos e planos diários de uma forma diferenciada do que eram acostumadas. Compreender como se deu o processo se torna de suma importância para a pesquisa aqui apresentada.

A professora P2 enfatizou que está sendo um processo “desafiador” desenvolver projetos científicos, mas prioriza em sua argumentação que, ao mesmo tempo que é difícil, também se torna gratificante, pois está aprendendo junto com as crianças e afirma: “É um aprender muito junto. Eu acho que todo professor carrega dentro de si aquela vontade de aprender. No meu caso não foi diferente!”

Já a professora P3 afirmou que o movimento de mudança de planejamento fluiu de forma tranquila, pois adora realizar e fomentar pesquisa, que se sentiu à vontade com a mudança. Observou-se, nas argumentações da P3, que, para o seu trabalho se tornar mais profícuo, seu empenho em pesquisar, buscar conhecimentos referentes ao tema de estudo de seus alunos e se atualizar na metodologia do Educar pela Pesquisa se fazia necessário. Diante destes dados, pode-se considerar que esta profissional se aproxima mais do perfil de “professora-pesquisadora”.

Segundo Galiazzi (2014), para que o professor se aproprie da pesquisa em sua sala de aula, ele mesmo precisa se transformar em pesquisador e com isso agregar esta prática ao seu dia a dia, passando por uma transformação profunda sobre o que é ser professor dentro de um ambiente de pesquisa, sendo atribuído a isso a necessidade constante de aperfeiçoamento profissional.

Dando prosseguimento à análise das entrevistas, tornou-se necessário compreender de que forma as docentes vêm conduzindo, com suas turmas, o processo de construção do projeto de pesquisa, e novamente as respostas foram unânimes ao descreverem a busca por temas de interesse dos alunos, por meio de observações, indagações e atividades, evidenciando a curiosidade dos alunos por um tema que mostrou-se envolvente aos olhos da turma.

Partindo desta premissa, a P1 afirmou que percebe em seu projeto uma mistura de caráter científico com estruturação de projeto de aprendizagem, visto que, para que os alunos compreendam o assunto, ela precisa abordá-lo de forma mais lúdica, o que redireciona seu projeto para um nível fora do projeto de pesquisa, mas que dentro disso estará buscando atividades voltadas a Ciências para explicar seu tema. A P1 verbalizou novamente a sua aflição com relação à falta de entendimento, quanto ao projeto científico e sua dificuldade em separá-lo do projeto de aprendizagem.

E assim, é isso que foi até agora, hoje eu quero sentar e pensar algo realmente científico, porque o que eu fiz agora só foi... tá tudo muito abstrato, não tem nada concreto pra eles e o científico pra mim tem que ser concreto, pelo que eu entendi assim, não pode ser uma coisa assim abstrata, mas.... vou te dizer que eu acho no meu íntimo, assim, que eu vou deixar muito a desejar com eles. É uma coisa que tá me deixando bem aflita, porque eu não sei como conduzir direito esse projeto [...].

Corroborando a opinião expressa acima, as professoras P2 e P3 apresentaram uma perspectiva de trabalho bem parecida, onde procuram trazer do cotidiano da escola, do

interesse dos alunos, a formulação de um problema de pesquisa. A partir daí, lançam algumas hipóteses quanto ao tema a ser estudado, oportunizando a socialização entre os escolares e a valorização das vivências que os alunos têm dentro da escola, de forma lúdica e divertida.

Neste sentido, de entendimento de projeto com temas para a vida, Almeida e Fachín-Terán (2015, p. 5) destacam a necessidade de modificar o planejamento, de sair da constante transmissão de conhecimentos e apresentar o mundo às crianças em sua totalidade, a fim de torná-las cidadãs mais conscientes de seus atos perante a natureza e a sociedade. E evidenciam que “[...] a Educação Infantil pode promover a formação mais integral do cidadão, um ser cada vez mais pensante e atuante, responsável pelos destinos da sociedade”, capaz de repassar conhecimentos e, com isso, modificar a sociedade em que se insere.

Desta forma, a óptica das professoras entrevistadas, quanto à metodologia do Educar pela Pesquisa, torna-se um ponto de referência dentro do presente estudo, sendo dividido em quatro categorias e quatro subcategorias, extraídas a partir da argumentação das professoras, sendo melhor compreendidas através da análise do quadro a seguir:

Quadro 1 – Como tens visto a aprendizagem com esta metodologia?

Categoria	Subcategoria	Professoras
Aprendizagem significativa	Aprendizagem significativa, pois motiva o interesse e participação dos alunos.	P1, P2, P3
Pode ocasionar pouco aprofundamento do conteúdo.	Superficial, pois nem todos os alunos conseguem interagir como o esperado.	P1
Inovação educacional.	Diferente dos projetos de aprendizagem. Proporciona momentos de descobertas coletivas.	P2, P3
De forma positiva, pois exprime a curiosidade dos alunos.	O projeto científico permite a resolução de uma dúvida/curiosidade dos alunos de forma mais eficaz do que em um projeto de aprendizagem tradicional.	P3

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2019)

Observou-se que a P1 identifica potencial no trabalho pedagógico a partir de projetos científicos, entretanto, salienta que, na sua experiência profissional, já encontrou obstáculos para o desenvolvimento desta metodologia na EI e exemplificou com a falta de

aprofundamento dos conteúdos. Na mesma perspectiva de P1, a professora entrevistada P2 acredita na validade do trabalho com projeto de pesquisa, bem como a professora P3.

Constatou-se que as profissionais P2 e P3 entram em concordância, a respeito da contribuição direta da metodologia de pesquisa em sala de aula, a qual vem a ser a curiosidade que desperta nos alunos em aprenderem a cada dia mais sobre os diferentes temas que surgem com este formato de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos a percepção da professora P2, destaca-se a possibilidade de aprender coletivamente, professor e alunos aprendendo de forma conjunta, pois o conhecimento não vem de uma pessoa específica de forma empirista, e sim de forma construtiva, onde as relações se estabelecem e o conhecimento é construído por todos.

Pode-se assim inferir que as professoras P2 e P3 estão em um processo de entendimento do cerne do Educar pela Pesquisa. As duas já apresentam um caminho construtivo para a busca de conhecimento pelo aluno mediado pelo professor, primeiro ao relatarem a importância de o assunto a ser trabalhado vir da curiosidade do grupo, em segundo por motivarem e mediar a curiosidade dos alunos, a fim de incentivá-los a crescer em seus conhecimentos. Este entendimento torna-se evidente com o discurso da professora P3, que salienta:

É válida porque exige bastante da pesquisa e exige bastante da curiosidade deles. Porque daí eles estão muito mais curiosos do que simplesmente um projeto de aprendizagem. Eles têm **muito**, mas **muito mesmo** mais curiosidade, quando tu foca somente naquele assunto e traz essa parte, de fazer, da pesquisa, de ir lá, de pesquisar, de saber o porquê a abelha pica, como produz o mel. [...] Trazer a pesquisa é muito válido, o projeto científico, muitas vezes é mais desenvolvido, muito mais. Tu consegues alcançar muito mais teus objetivos do que com um projeto de aprendizagem. (grifo nosso).

Durante sua fala, a professora ressalta a palavra “muito”, de forma enfática, com expansão de gestos e articulação dos braços. A partir deste movimento é possível perceber o quanto ela acredita na validade da introdução desta metodologia de ensino e aprendizagem para crianças nas faixas etárias de 4 e 5 anos.

Martins (2003, p. 39) destaca que “a curiosidade despertada e motivada pelo professor conduzirá o aluno ao desejo de saber e conhecer melhor o assunto a ser investigado”. Segundo o autor referido, o papel do professor torna-se ainda mais evidente na vida escolar do aluno, sendo ele exemplo motivacional ao seu grupo de trabalho, da mesma

forma que se torna viabilizador das descobertas dos alunos e da curiosidade que permeia suas descobertas. Ainda sobre o papel do professor, Freire (2009, p. 86) discursa sobre a necessidade do professor e aluno sincronizarem-se dentro de sala de aula, do professor ser mediador e deixar que o aluno questione, se posicione, reflita e estabeleça novos conhecimentos, colaborando com isso para que o próprio discente reestruture suas descobertas e sinta-se instigado a procurar mais, com maior curiosidade.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam **epistemologicamente curiosos**. (FREIRE, 2009, p. 86, grifo do autor).

Dando seguimento à entrevista, foi proposto às professoras o seguinte questionamento: qual a tua avaliação sobre a metodologia de projetos científicos na EI? Maiores detalhes estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Qual a tua avaliação sobre esta metodologia realizada na primeira infância?

Categoria	Subcategoria	Professora
Vai depender da qualificação profissional docente.	Se o professor tem conhecimento, é válido trabalhar com projetos científicos.	P1
É aplicável em turmas de Pré 1 e Pré 2.	A partir da faixa etária dos 4 anos é possível fazer projetos científicos.	P2, P3
Contempla assuntos de interesse dos estudantes.	Favorece a abordagem das curiosidades dos alunos.	P3
Mostra-se interessante, pois aguça a curiosidade dos escolares.	A primeira infância é uma fase que as crianças têm muita curiosidade, então trabalhar com um tema do cotidiano dos alunos é muito válido.	P3

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2019)

Segundo a profissional P3, a construção de conhecimentos a partir de projetos científicos favorece a abordagem das curiosidades dos alunos, e a aprendizagem por pesquisa na EI pode ser considerada boa, pois os alunos têm muitas curiosidades.

A professora entrevistada P3 expressou ideias que vão ao encontro dos escritos de Moraes et al. (2017), pois evidencia que a curiosidade é o destaque desta idade e da possibilidade de encantamento quanto a esta metodologia de ensino e aprendizagem, tornando assim a simplicidade da EI a motivação de seu trabalho.

Mas, ao mesmo tempo, Moraes et al. (2017) destacam que o trabalho com a metodologia do Educar pela Pesquisa pode ser bastante complexo, principalmente no que emerge o pensar das ações a serem realizadas, para que sejam respeitadas à cultura infantil e não se transformem em uma disciplina instituída para a EI.

Retomando as categorizações apresentadas acima, no quadro número 3, torna-se evidente que além da necessidade de conhecer o projeto de pesquisa para poder aplicá-lo com autonomia, um ponto em destaque vem a ser as possíveis faixas etárias às quais se direcionam estes conhecimentos mais científicos. P2 afirma que: “Olha, eu acho que de quatro anos pra cima é bem tranquilo”. A entrevistada P3 também considera que nesta faixa etária de 4 e 5 anos “[...] é uma fase que eles estão mais ali presentes, [...]”. Os comentários das professoras expressam concordância com a abordagem de saberes científicos na faixa etária de 4 e 5 anos, pois, de acordo com elas, os alunos estão mais presentes em suas aprendizagens, já contextualizam o que estão compreendendo do mundo que os cerca e, com isso, suas descobertas são realmente postas em prática.

Pensando no desenvolvimento cognitivo da faixa etária de 4 e 5 anos, Almeida e Fachín-Terán (2015, p. 6) sugerem a possibilidade de trabalhos cooperativos, que estimulem o questionamento reconstrutivo, bem como a argumentação de pontos positivos ou negativos das diferentes atividades propostas.

Barbosa e Horn (2008) salientam que, por meio de projetos, as crianças se percebem competentes e inseridas nas suas descobertas. Esta metodologia proporciona à criança interesse em compreender o mundo, em sanar dúvidas, procurar soluções e as possibilita novos olhares perante à sociedade em que se inserem.

Outro ponto que merece destaque dentro das análises vem a ser o momento da escolha do tema de pesquisa, o qual pode estar alinhado ao interesse dos alunos, com isso, a curiosidade e a vontade em buscar mais conhecimentos se intensificam no processo educativo. A partir deste entusiasmo dos estudantes, surgem conseqüentemente questionamentos construídos devido à pesquisa realizada, como a entrevistada P3 comenta: “[...] trabalhar um assunto que eles têm curiosidade é maravilhoso, eles querem investigar, todo dia eles vêm com uma pergunta, uma questão nova que já gerou do trabalho.”

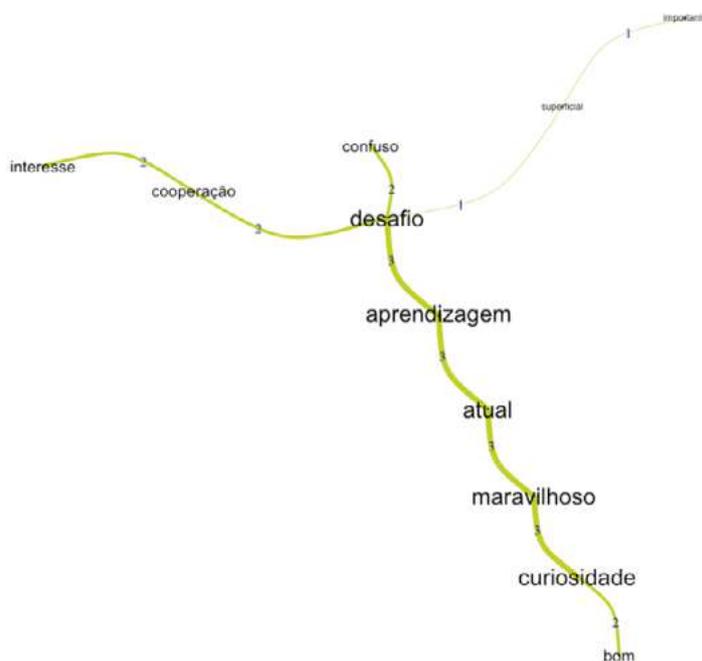
Esta colocação da P3 referente às questões levantadas pelos alunos é amplamente discutida por Demo (2005), que descreve como essencial para a aprendizagem o desenvolvimento do questionamento reconstrutivo. Neste contexto, percebe-se, por meio

do posicionamento discente, o real interesse junto ao tema de trabalho e a apropriação dos conceitos científicos tratados. Em relação ao questionamento reconstutivo, Demo (2005, p. 7) comenta que,

Onde não aparece o questionamento reconstutivo, não emerge a propriedade educativa escolar. Entretanto, não se pode reduzir o questionamento reconstutivo à simples competência formal da aprendizagem, mas é crucial compreendê-lo como processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência advinda do conhecimento inovador, mas implica na mesma matriz, a ética da intervenção histórica.

Dando sequência à análise das visões docentes sobre o Educar pela Pesquisa na EI, optou-se por aplicar o software Iramuteq, a fim de analisar as percepções das professoras acerca das vantagens e limitações desta metodologia de ensino. A partir das argumentações das entrevistadas, foi formulada uma árvore de similitude, com os termos de maior recorrência nas entrevistas. Estas palavras-chave estão ligadas por arestas, que indicam as conexões das ideias expressas com identificação numérica da respectiva frequência (Figura 3).

Figura 3 – Vantagens e limitações do Educar pela Pesquisa



Fonte: dados da pesquisa, adaptado a partir do software Iramuteq (2019)

Constatou-se, por intermédio da árvore de similitude, que as professoras entendem que a metodologia de projetos científicos é um desafio para a educação na contemporaneidade, que possibilita o desenvolvimento de aprendizagens, por abarcar curiosidades inerentes dos escolares, em um processo educativo cooperativo. Entretanto, as professoras trouxeram em suas argumentações que o educar pela pesquisa pode ser confuso e superficial, enquanto estratégia de ensino na EI.

Os resultados expressos a partir da árvore de similitude vão ao encontro dos pressupostos teóricos de Demo (1996), o qual enfatiza que para a promoção da pesquisa científica em sala de aula é necessário um trabalho em conjunto, professor e alunos, pois é uma empreitada desafiadora, para ambos. Para a execução de pesquisas no meio escolar é preciso ter atitudes pontuais, como: movimentar-se, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar distintas formas de participação e manter atenção em momentos apropriados.

Por fim, as professoras foram questionadas sobre como têm percebido os alunos neste processo de mudança das metodologias de ensino e aprendizagem na EI. De acordo com a P3, neste movimento de mudança de estratégias no Pré 1 e Pré 2, é notório que os escolares estão se tornando mais críticos e curiosos, mostram-se motivados a querer aprender mais e, neste movimento, os professores estão aprendendo junto, é uma construção de conhecimento em conjunto, professor e alunos, todos aprendem juntos.

O cenário descrito pela professora entrevistada (P3) vem ao encontro das orientações de Demo (2005), o qual enfatiza que, ao transformar a sala de aula em um ambiente de pesquisa, possibilita-se aos alunos serem mais atuantes dentro do contexto escolar, pois das propostas trabalhadas em sala é que o aluno vai se percebendo mais crítico, autônomo, curioso e pertencente à sociedade. Mas também enfatiza que esta mudança não parte da criança, e sim do professor, que modifica sua visão perante suas estratégias de ensino e aprendizagem e, desta forma, ensina e aprende junto de seus alunos, sendo, assim, um proponente de descobertas e não autoridade absoluta em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber, por meio das pesquisas junto aos referenciais teóricos, que, aos poucos, as percepções quanto à infância foram tomando outros rumos, com o entendi-

mento da EI como espaço de curiosidade, descobertas e aprendizagens e não apenas de cuidado e assistencialismo, bem como a metodologia de ensino e aprendizagem exibiu transformações em suas propostas, tornando-se mais profícuas dentro do ambiente escolar.

Dentro desta perspectiva, de inserção do projeto de pesquisa na EI, percebeu-se uma aceitação do grupo pesquisado, que, mesmo com as dúvidas sobre a proposta por meio desta visão mais exploratória e descentralizada da figura docente, aderiu ao processo e buscou estratégias próprias de compreender a pesquisa em sala de aula.

As professoras demonstraram insegurança em dois pontos evidentes nas entrevistas, um quanto à forma de redigir o projeto de pesquisa, mas compreendiam as diferentes etapas a serem seguidas. Outro ponto destacado foi a necessidade de compreender de forma mais aprofundada o que é a metodologia do “Educar pela Pesquisa” e como implantá-la de forma significativa no cotidiano da EI.

Quanto às possíveis contribuições, o grupo demonstrou unanimidade em afirmar que o projeto de pesquisa possibilita ao aluno um maior entendimento do tema a ser estudado, principalmente por ser ele do interesse da turma, e este fato é primordial para que os alunos busquem saber mais, conhecer mais sobre a pesquisa que está sendo realizada. Junto a este fato, na linha de contribuições, também surgiu um ponto interessante do trabalho com projeto de pesquisa, que vem a ser o despertar das curiosidades, não apenas dos alunos, mas também do professor, que se depara com a pesquisa e se insere na busca por conhecimentos para poder mediar o processo educativo.

Considera-se que “Educar pela Pesquisa” na EI é uma possibilidade viável, mas que precisa ser bem abarcada por quem realmente a põe em prática no dia a dia, os docentes, sendo eles professores ou coordenadores pedagógicos que têm o papel de orientar seu grupo. É necessário que compreendam o que estão propondo dentro de sala de aula, para que este trabalho se efetive da forma mais proveitosa possível. Para isso, o comprometimento e o envolvimento se tornam características inerentes a cada professor, bem como a necessidade de capacitações periódicas, a fim de garantir que esta metodologia seja compreendida da forma correta, não apenas pelos professores que atuam nas faixas etárias de 4 e 5 anos, mas também para o grupo em geral, possibilitando, assim, que percebam a efetividade desta metodologia de ensino e aprendizagem em todas as faixas etárias da EI.

Destaca-se a necessidade de pesquisar e compreender o Educar pela Pesquisa dentro da EI, visto que este é um assunto de relevância no atual cenário educacional, tornando-se pertinente novas reflexões referentes ao tema, bem como a ampliação de saberes obtidos, a fim de estabelecer pensamentos mais aprofundados e disseminá-los, visto que este é o real propósito de uma pesquisa, difundir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erika; FACHÍN-TERÁN, Augusto. A alfabetização científica na Educação Infantil: possibilidades de integração. **Lat. Am. J. Sci. Educ**, v. 2, p.12032, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305221397_A_alfabetizacao_cientifica_na_educacao_infantil_possibilidades_de_integracao>. Acesso em: 20 mar. 2019.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Iramuteq**: um software gratuito para análise de dados textuais. Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 mar. 2019.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2009.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa**: Ambiente de formação de professores. Ijuí: Ed. Unijuí. 2014.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES Roque. Educação pela Pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. **Revista Ciência e Educação**, v.8, n. 2, p. 237-252, Bauru, SP, 11 de Nov. de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000200008&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2019.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção de articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

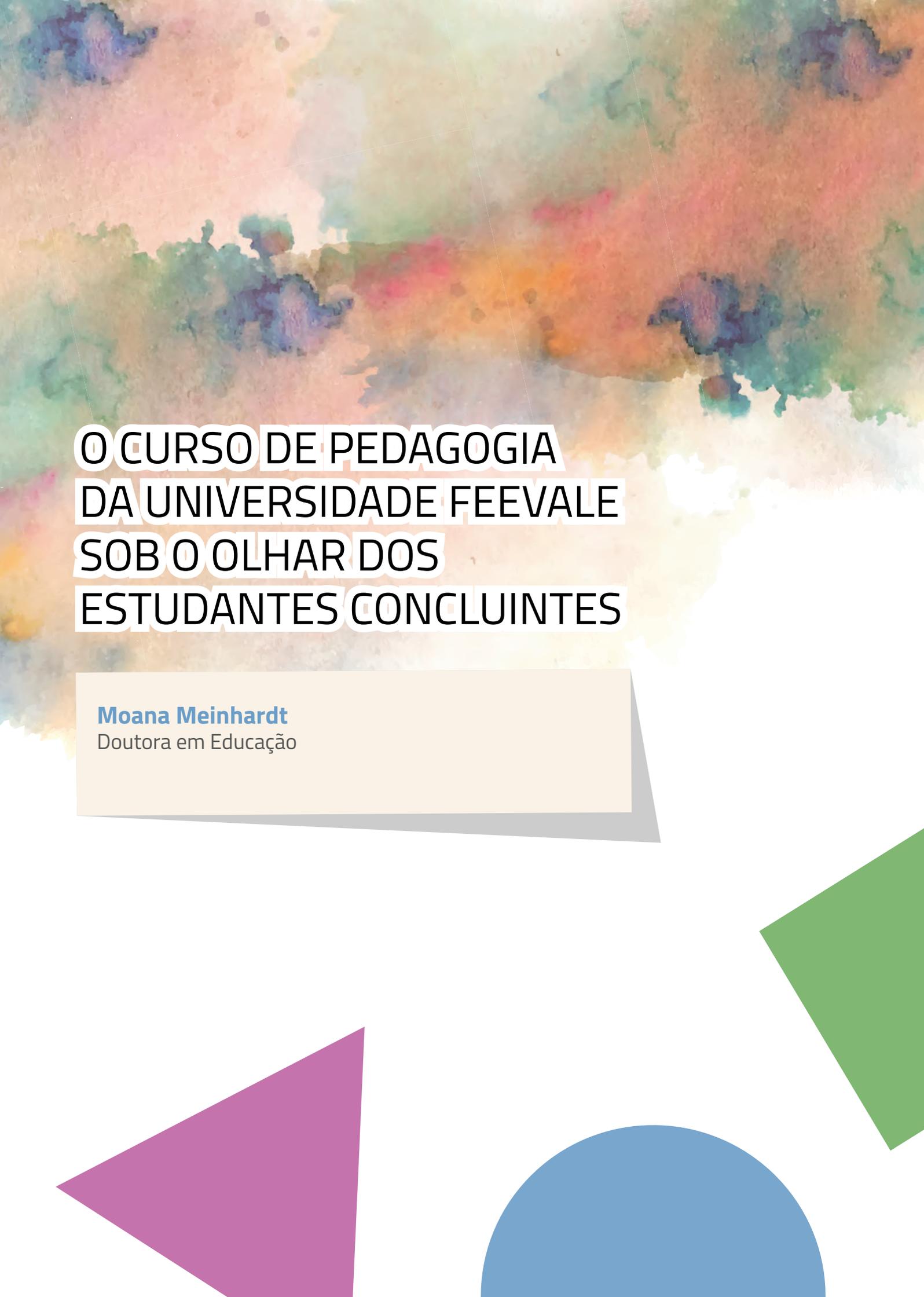
MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa**. Do ensino fundamental ao ensino médio. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MORAES, Tatiana Schneider Vieira de et al. O desenvolvimento de ações de Investigação Científica com crianças da Educação Infantil. **Anais** - XI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

PAULA, Tamara Reichel Martins de. **Pesquisa Científica na Educação Infantil**: Percepções de pais e professores. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2018.

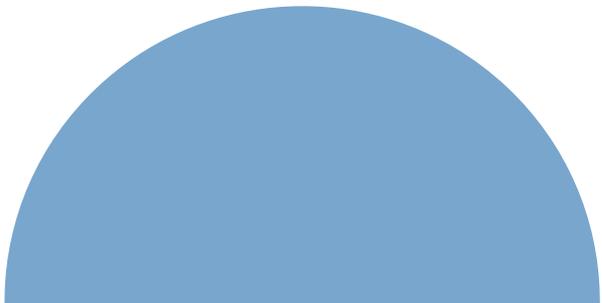
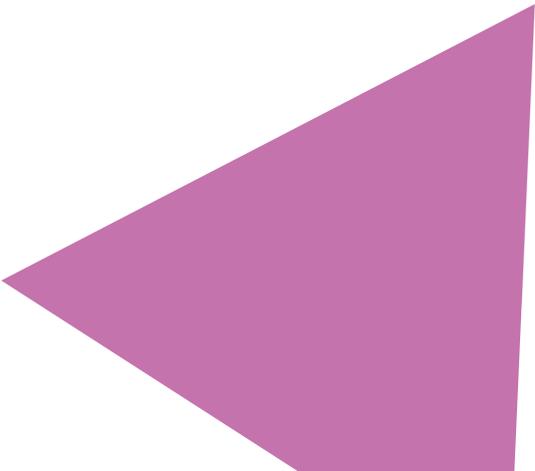
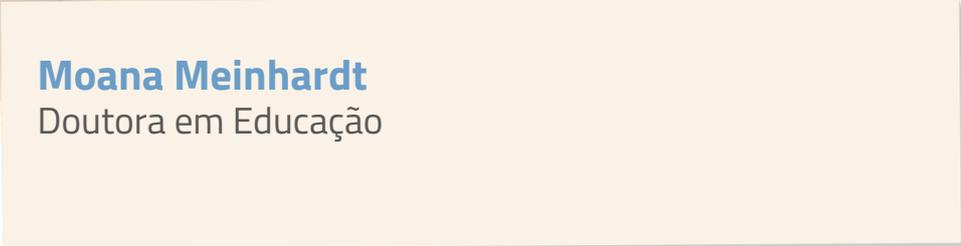
PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.



O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEEVALE SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES CONCLUINTES

Moana Meinhardt
Doutora em Educação



INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído em 2004, por meio da Lei n.º 10.861/2004, tendo como finalidades:

§ 1º [...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

O artigo 11, da mesma Lei, define que cada instituição de ensino superior deverá constituir uma Comissão Própria de Avaliação - CPA, a qual terá como atribuições a condução dos processos de avaliação internos da instituição, a sistematização e a prestação das informações solicitadas pelos órgãos do Ministério da Educação. A referida legislação estabelece, ainda, dez dimensões institucionais, as quais necessariamente precisam ser contempladas na avaliação tanto interna quanto externa.

Assim, desde a implantação do referido sistema de avaliação da educação superior e da constituição das comissões de avaliação, coube a cada instituição o desenvolvimento de processos auto avaliativos, orientados pelas dez dimensões definidas pelo SINAES, que permitissem o seu autoconhecimento e a identificação de avanços e desafios, que pudessem subsidiar seu planejamento e a gestão institucional.

Considerando o exposto na legislação, a Universidade Feevale criou, em 2004, sua Comissão Própria de Avaliação, a qual, dentre outras, tem como principais atribuições:

Desenvolver os processos de avaliação interna da instituição, sistematizando-os e socializando seus resultados. Subsidiar o planejamento institucional, bem como a tomada de decisões pelos gestores, a partir dos resultados da autoavaliação institucional. Prestar contas à comunidade acadêmica e à sociedade das condições em que se desenvolvem as atividades da instituição. Subsidiar o redimensionamento dos projetos e processos de ensino, extensão, pesquisa e gestão, bem como o desenvolvimento de novas propostas. [...] (PPI, 2016).

Ao se referir ao processo de avaliação interna das instituições de ensino superior, instituído pelo SINAES, Sobrinho (2002) ressalta que:

[...] é antes de tudo um processo de autoconhecimento, de aprendizado institucional – um processo contínuo, permanente, global, democrático, legitimado política-

mente, consolidado tecnicamente e capaz de identificar os pontos fortes e fracos a as potencialidades da Instituição no tempo e espaço. (p. 11).

Nesta perspectiva, dentre os inúmeros processos de avaliação interna, promovidos pela CPA da Universidade Feevale, que se debruçam sobre o ensino de graduação, a fim de avaliar a qualidade dos cursos oferecidos pela universidade, está a Avaliação dos Concluintes, sobre a qual dedica-se o presente estudo com foco no Curso de Pedagogia. A mesma tem como principais objetivos avaliar o perfil profissional formado pelo curso, verificando o grau de satisfação dos alunos concluintes em relação ao desenvolvimento do mesmo; identificar a atividade profissional exercida pelos alunos concluintes e subsidiar o planejamento e a gestão do curso, com vistas à qualificação permanente do mesmo, a partir das contribuições dos estudantes em fase de conclusão de curso, bem como da identificação de avanços e desafios apontados pelos resultados.

Especificamente em relação às avaliações que se referem a curso específico, Sobrinho (2005, p. 17) comenta que, “[...] ao pôr em foco um determinado curso, a avaliação contribui para transformar não apenas essa realidade mais diretamente tomada como objeto, mas a totalidade da instituição educativa da qual esse curso faz parte [...]”, salientando a relevância dos processos avaliativos e o quanto um olhar significativo aos mesmos pode trazer benefícios à instituição como um todo.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tipo de avaliação realizada toma por base as mesmas características da pesquisa do tipo levantamento com enfoque descritivo e quantitativo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa do tipo levantamento

[...] ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário. Em geral, procedemos à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obtermos as conclusões correspondentes aos dados coletados (p. 57).

Para Malhotra (2012), o objetivo da pesquisa descritiva é descrever algo, normalmente características ou funções de mercado. A pesquisa quantitativa, por sua vez, procura quantificar os dados e aplica alguma forma de análise estatística.

O universo da pesquisa e a amostra foram compostos conforme dados da Tabela 1, apresentada a seguir. De forma inicial, buscou-se a tentativa de censo, ou seja, todos os acadêmicos com solicitação de colação de grau para o primeiro e o segundo semestre do ano foram convidados a participar da avaliação. No entanto, a amostragem final da avaliação caracterizou-se como não probabilística por conveniência, a qual é definida pela liberdade de escolha do respondente, que tem o direito de optar em não responder a avaliação, tornando sua participação facultativa. Com isso, a amostra total foi obtida a partir da adesão voluntária dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, dos anos de 2015, 2016 e 2017, ao preenchimento do formulário de avaliação.

O detalhamento das informações pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Universo e amostra

Curso de Pedagogia	Universo	Amostra	% de representatividade
2015	31	25	80,6%
2016	32	32	100%
2017	41	36	87,8%

Fonte: Setor de Avaliação Institucional e Regulação – Universidade Feevale

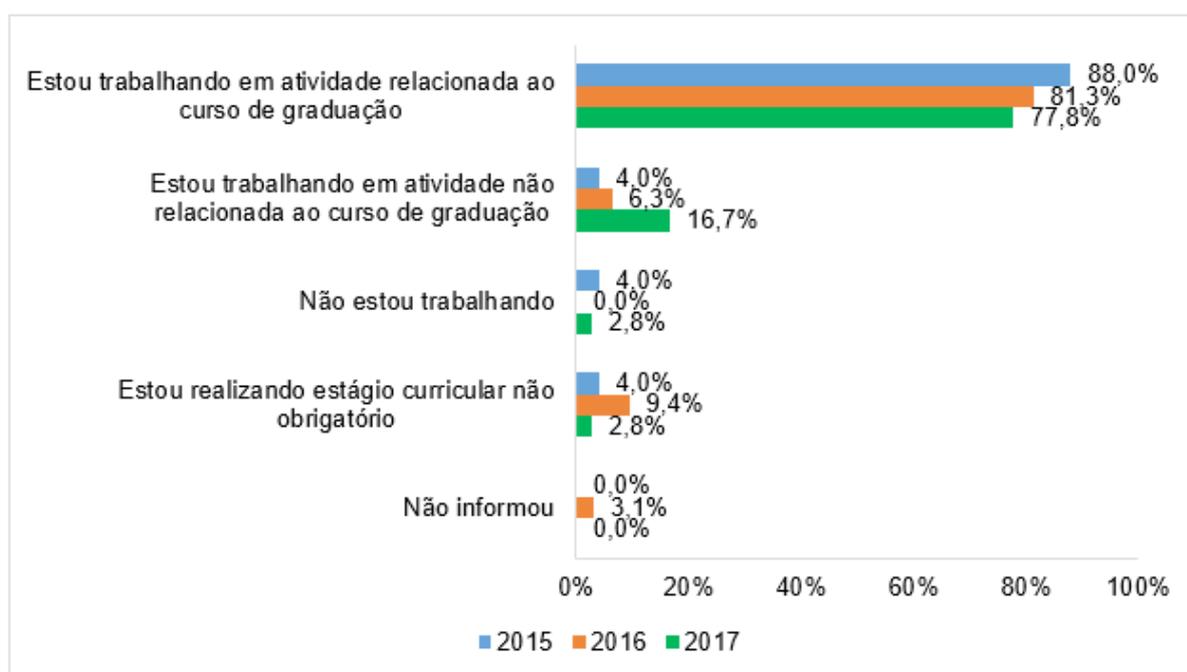
A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário do tipo misto, contendo questões de resposta fechada e aberta, disponibilizado on-line a todos os concluintes. A coleta realizou-se em cada um dos semestres, desde o 1º semestre de 2015 até o 2º semestre de 2017, compreendendo seis períodos distintos de coleta com públicos diferentes, ou seja, os concluintes do Curso de Pedagogia, em cada um desses semestres. A divulgação do processo de avaliação ocorreu nas redes sociais da Instituição, bem como por meio do envio de e-mails, convidando os estudantes concluintes a participarem da avaliação.

Para a tabulação e análise dos resultados, foi utilizada escala Likert para obter a média das questões escalares de intervalo. A escala utilizada estabelece graus de satisfação de 1 a 5, sendo: 1) muito insatisfeito, 2) insatisfeito, 3) parcialmente satisfeito, 4) satisfeito e 5) muito satisfeito.

O QUE OS CONCLUINTEs DO CURSO DE PEDAGOGIA TÊM A NOS DIZER: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da aplicação do questionário foi possível verificar que, mesmo antes de concluir o curso de licenciatura em Pedagogia, a maioria dos estudantes já atua profissionalmente em atividade relacionada ao curso. No entanto, observa-se que esse percentual de estudantes vem sofrendo uma pequena queda a cada ano, chegando a uma redução de aproximadamente 10% de 2015 a 2017, conforme apresentado no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Atuação profissional dos concluintes



Fonte: Setor de Avaliação Institucional e Regulação – Universidade Feevale

Observa-se que alguns estudantes, mesmo no último semestre do curso, ainda realizam estágio curricular não obrigatório, e um percentual muito baixo, de apenas 4% em 2015 e 2,8% em 2017, não estava trabalhando, com destaque para os concluintes de 2016 que em sua totalidade estavam trabalhando, sendo apenas 6,3% desses em atividade fora da área do curso.

Ao cruzarmos tais dados com os resultados da última avaliação de egressos realizada pela universidade, no ano de 2015, a qual questionou 30 egressos do curso de Pedagogia que se formaram nos anos de 2013 e 2014, é possível inferir que se trata de uma profissão com alto grau de empregabilidade. Dentre os egressos que participaram

da avaliação em 2015, 90% afirmaram que exerciam atividade profissional vinculada diretamente ao curso de graduação e 10% informaram que exerciam atividade profissional vinculada indiretamente ao curso de graduação, o que indica que 100% estavam empregados.

No que se refere ao desenvolvimento do perfil desejado para o egresso, em uma escala de 1 a 5, os concluintes do Curso de Pedagogia atribuíram as médias relacionadas na tabela a seguir, em cada um dos atributos avaliados.

Tabela 2 – Perfil do egresso

	Pedagogia		
	2015	2016	2017
Desenvolvimento das competências	4,52	4,41	4,47
Desenvolvimento do hábito de pesquisar	4,48	4,19	4,11
Desenvolvimento da autonomia e autoria de pensamento	4,56	4,44	4,36
Reconstrução de conhecimentos e enfrentamento de desafios profissionais	4,52	4,47	4,34
Desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender	4,52	4,44	4,47
Desenvolvimento da criatividade, do pensamento lógico, do raciocínio, da argumentação, da dedução e indução	4,44	4,28	4,36
Desenvolvimento da capacidade de avaliar e autoavaliar-se	4,52	4,38	4,36
Desenvolvimento da habilidade para o trabalho em grupo	4,52	4,34	4,44
Fomento e desenvolvimento de projetos próprios, sempre renovados	4,50	3,97	4,03
Desenvolvimento do espírito empreendedor	4,13	3,87	3,89
Adoção de conduta ética no ambiente profissional	4,56	4,53	4,53
Capacidade para avaliar e questionar a realidade social, propondo mudanças	4,56	4,38	4,44
Conhecimento da realidade e formação de uma nova consciência política frente a sociedade globalizada	4,60	3,94	4,09
Utilização de recursos tecnológicos como ferramenta facilitadora e modernizadora da minha atividade profissional	4,32	4,09	4,33
Média Geral do Curso	4,48	4,27	4,30

Fonte: Setor de Avaliação Institucional e Regulação – Universidade Feevale

Cabe destacar que os atributos avaliados, em relação ao perfil do egresso, são os mesmos para todos os cursos de graduação, por se tratar do perfil desejado para o egresso-

so da Universidade Feevale, portanto, tratam-se de competências, habilidades e atitudes esperadas por qualquer profissional do século XXI.

Observa-se nos resultados que, nos três anos, o atributo que obteve a menor média foi “desenvolvimento do espírito empreendedor”, que em 2016 e 2017 ficou abaixo de 4, com 3,87 pontos em 2016 e 3,89 pontos em 2017. Da mesma forma, destaca-se como aspecto mais frágil, por obter médias abaixo de 4, o atributo “fomento e desenvolvimento de projetos próprios, sempre renovados”, que obteve média de 3,97 pontos em 2016, a qual em 2017 passou para 4,03, voltando a atingir no mínimo 4 pontos de média.

Percebe-se que esses dois atributos que obtiveram as médias mais baixas mantêm estreita relação entre seu conteúdo. Tal resultado, em certa medida, pode estar associado ao fato de que o Curso de Pedagogia, ao ser um curso de licenciatura, forma professores que, muitas vezes, optam pelo trabalho em escolas e órgãos públicos, prestando concurso público para ingresso na carreira. Ao cruzarmos esses dados com os resultados da avaliação de egressos, já mencionada anteriormente, que, em 2015, questionou 30 egressos do curso de Pedagogia, formados em 2013 e 2014, observa-se que 60% eram servidores públicos, 36,7% funcionários da iniciativa privada e 3,3%, o que corresponde a um egresso apenas, informou atuar como docente, sem discriminar seu vínculo.

Cabe destacar, no entanto, que a Pedagogia como profissão vem abrindo novas frentes de atuação, que permitem ao egresso empreender e traçar novos caminhos na área da Educação, para além da docência. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ressaltam que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Tal artigo permite extrair uma visão alargada da formação e do campo de atuação profissional do pedagogo, no momento em que menciona de forma aliada à função docente “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” e “a pesquisa, a análise e a aplicação de investigação de interesse da área educacional”. Ao entendermos que sua “[...] natureza constitutiva é a teoria e a prática da Educação ou a teoria e a prática da formação humana [...]” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 61), ampliamos

os espaços e as frentes de atuação do pedagogo, pois a educação é uma prática humana e social que não se restringe à escola. Os mesmos autores seguem explicitando que:

Desse modo, a formação profissional de pedagogos extrapola o âmbito escolar formal devendo abranger, também, esferas mais amplas da Educação, a não-formal e a informal, ou seja, toda atividade docente é atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é necessariamente atividade docente. (FRANCO, LIBANEO, PIMENTA, 2011, p. 61).

Ainda com relação aos resultados da avaliação dos concluintes, no que tange ao perfil do egresso, destaca-se, em 2016, com média inferior a 4 pontos, o atributo “conhecimento da realidade e formação de uma nova consciência política frente à sociedade globalizada”, cuja média foi de 3,94 pontos, a qual, no entanto, volta a crescer em 2017, obtendo média 4,09 pontos, tendo sido, entretanto, o atributo que recebeu a média mais alta em 2015, de 4,60 pontos. Da mesma forma, observam-se pequenas oscilações entre as médias nos demais atributos de um ano para outro, no entanto, nenhum deles apresenta queda ou crescimento muito expressivo que chame a atenção. O conjunto dos resultados sinaliza alguns avanços do curso em sua trajetória e alguns desafios que servem como guia para proposição de ações que possam qualificar a formação por ele proporcionada.

Os avanços podem ser percebidos especialmente a partir daqueles atributos que obtiveram as maiores médias, considerando a avaliação realizada nos três anos, ou seja, 2015, 2016 e 2017, a saber: adoção de conduta ética no ambiente profissional, com média geral de 4,54 pontos; desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender, com média de 4,47 pontos; desenvolvimento das competências, cuja média atingiu 4,46 pontos; capacidade para avaliar e questionar a realidade social, propondo mudanças, com 4,45 pontos de média; desenvolvimento da autonomia e autoria de pensamento, com média geral de 4,44 pontos; reconstrução de conhecimentos e enfrentamento de desafios profissionais e desenvolvimento da habilidade para o trabalho em grupo, ambos com média geral de 4,43 pontos; e desenvolvimento da capacidade de avaliar e autoavaliar-se, cuja média atingiu 4,41 pontos.

Tais resultados permitem inferir que o perfil específico estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale vem sendo alcançado de forma satisfatória, especialmente no que tange aos seguintes elementos, que denotam carac-

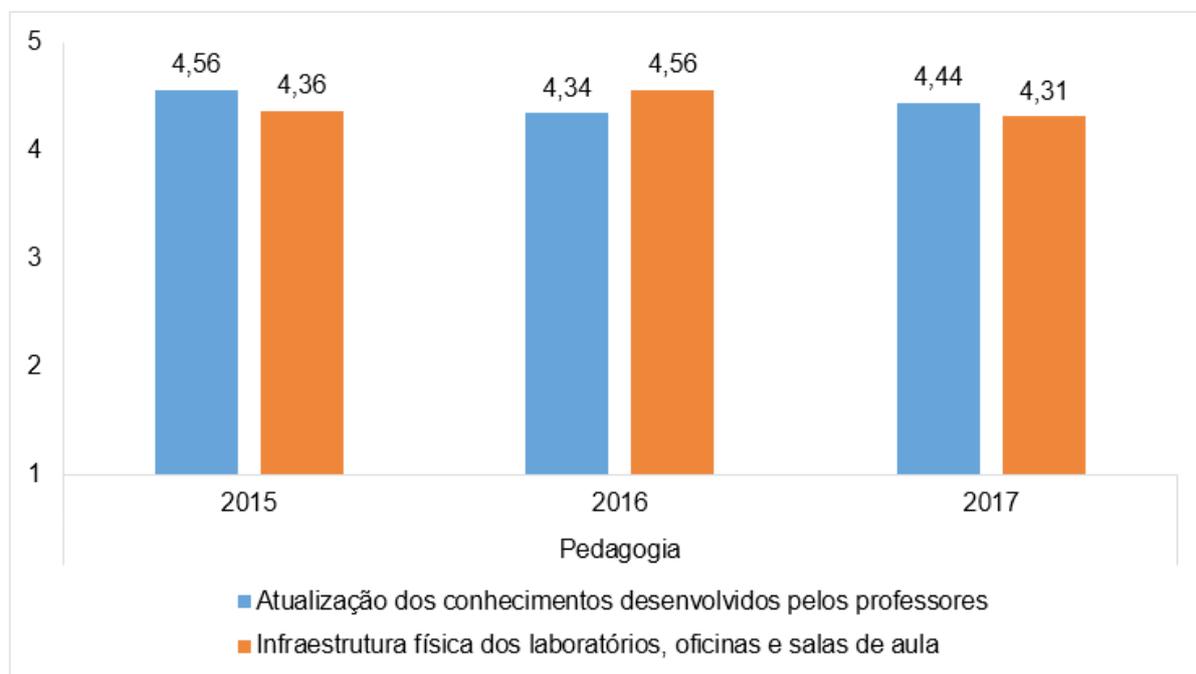
terísticas, atitudes e valores a serem desenvolvidos ao longo do percurso formativo, os quais vão ao encontro do perfil geral esperado do egresso da Universidade:

- Ético e comprometido com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
- crítico e comprometido com seu papel na promoção da aprendizagem de sujeitos em espaços escolares e não-escolares, nas diversas modalidades do processo educativo;
- investigativo e comprometido com a produção e democratização do conhecimento, para além dos muros escolares;
- reflexivo e consciente da necessidade de formação e qualificação permanente, comprometido com o aprimoramento científico e profissional de forma sistemática e continuada;
- capaz de reconhecer as diferenças, adotando a inclusão e a pesquisa como princípios educativos. [...] (Universidade Feevale, 2013).

Dentre os comentários descritivos realizados pelos estudantes concluintes que denotam aspectos positivos do curso, destacam-se as aprendizagens desenvolvidas e a prática dos professores, o que pode ser percebido no seguinte comentário: “Entre uma pessoa e estou saindo outra, aprendi e cresci muito durante estes anos na Feevale.” Na mesma direção, cabe ressaltar: “Estou me formando e me sinto muito satisfeita com a qualidade do ensino que recebi [...]” e, ainda, “esse curso foi para mim de muita aprendizagem [...]”.

Os formandos foram questionados, ainda, em relação a sua satisfação no que se refere à atualização dos conhecimentos abordados no curso pelos professores, bem como em relação à infraestrutura do curso. O resultado é apresentado no gráfico 2, o qual destaca as médias gerais obtidas em cada um dos atributos, em uma escala de 1 a 5, sendo 1 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito.

Gráfico 2 – Satisfação dos Estudantes



Fonte: Setor de Avaliação Institucional e Regulação – Universidade Feevale

Ratificando os dados quantitativos apresentados no gráfico, os comentários descritivos destacam aspectos positivos da prática pedagógica dos docentes e as boas relações entre professor e alunos. Nesse sentido, destacam-se as seguintes manifestações: “Penso que os professores são muito bem qualificados, e sempre contribuem de forma positiva no desenvolvimento de nossa aprendizagem [...]”. Da mesma forma, outro estudante concluinte registra: “No decorrer do curso adquiri vários conhecimentos e aprendizagem, sempre em parceria com professores e coordenação.”

Com relação à atualização dos conhecimentos abordados no curso, podemos destacar comentários como: “Continuem com o pensamento de sempre inovar” e, ainda, “os professores foram além dos currículos.” Quanto à formação proporcionada pelo curso, de forma geral, destaca-se o seguinte comentário: “O curso de Pedagogia, acredito que prepare o educando para a prática docente de maneira bem crítica e atuante frente à teoria e prática, com professores que atuam desta forma”. E, ainda nessa mesma direção, “o curso me trouxe muitos conhecimentos, os quais, no compartilhamento com professores e colegas sobre a realidade de sala de aula, foram fundamentais para o meu aprendizado”.

Um aspecto em relação à formação, que se fez presente em vários comentários, está relacionado a um dos pontos centrais na formação do pedagogo – a prática da pes-

quisa – conforme estabelece o parágrafo único do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

Em relação à prática da pesquisa no curso, cabe destacar os seguintes registros dos estudantes concluintes na avaliação: “Vejo que poderia ter mais, durante o curso, trabalhos de pesquisa, parecidos com o TCC, para o acadêmico ir se aperfeiçoando na prática de pesquisar [...]”. Da mesma forma, outro estudante comenta: “Penso que deveria ser mais trabalhado projetos e artigos durante o curso, não deixar para que aprendamos só no final do curso ou quando temos a cadeira de metodologia”.

Os diversos comentários ressaltam a necessidade e a importância de inserir a prática da pesquisa científica desde o início da formação para que, no momento da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, as habilidades necessárias à pesquisa já tenham sido desenvolvidas e possam ser colocadas em prática. Tal necessidade fica evidente no seguinte comentário: “Tive muita dificuldade na área de pesquisa e notei esta dificuldade também em colegas do curso [...]”.

Em relação a essas questões, cabe considerar que os estudantes concluintes que participaram da pesquisa, em sua maioria, estão em fase de elaboração do seu trabalho de conclusão de curso, momento em que se dedicam à elaboração de uma monografia, fato que pode corroborar para os comentários acerca da atividade de pesquisa, a qual, ao ser elemento central na formação do pedagogo, é merecedora de atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de finalização do presente texto, no entanto sem a pretensão de encerrar as discussões, mas com o objetivo de provocar novos debates e reflexões que se voltem à qualificação permanente desse importante curso de formação inicial de professores e,

porque não dizer, de cientistas da educação, são apresentadas aqui algumas considerações.

Quanto à formação proporcionada pelo Curso de Pedagogia, ressalta-se o que apontam Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 72)

[...] o curso de Pedagogia tem por especificidade proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, formando o profissional pedagogo com formação teórica, científica, ética e técnica para atuar no estudo da teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

Tal perspectiva, aliada às características da sociedade contemporânea, também chamada de sociedade da informação e do conhecimento, considerando o papel central que esse passou a ocupar, especialmente nos processos produtivos, marcada por um tempo em que a informação e o conhecimento crescem de forma acelerada e, assim como se proliferam, se complexificam e tendem a tornar-se rapidamente obsoletos, apontam para o desenvolvimento de um perfil profissional conectado com a realidade e as demandas do século XXI.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998) já sinalizava que as instituições de educação superior precisavam educar os estudantes para que sejam cidadãos bem informados, capazes de se comunicar, de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e propor soluções. Nessa direção, apontou que:

Art. 9º Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. (UNESCO, 1998).

A 2ª Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em 2009, ratificou esse posicionamento, ao destacar como pauta da educação superior mundial, que:

Instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa. [...] A educação superior não deve apenas fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia. (UNESCO, 2009, p. 2)

Percebemos, assim, que todas essas pautas reforçam a necessidade da formação de profissionais cidadãos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade equânime e de fato democrática, o que vai ao encontro dos elementos apresentados por Franco, Libâneo e Pimenta (2011) em favor da formação e da atuação do pedagogo nos tempos atuais, quando esses ressaltam que:

O posicionamento que nos move é a crença no poder social e político da escola, tendo como base o direito de todos, em condições iguais de oportunidades de acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades humanas, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política. (p. 72)

Considerando o exposto, percebe-se que a avaliação de concluintes do Curso de Pedagogia, ao ter como um de seus principais focos avaliar a formação do perfil desejado para o egresso da universidade, apresenta elementos considerados essenciais à formação de profissionais para o século XXI, dentre os atributos avaliados. Da mesma forma, ao observarmos os resultados da avaliação dos concluintes do Curso de Pedagogia, percebemos que tais aspectos, considerados essenciais à formação acadêmica e profissional na contemporaneidade, bem como à formação do pedagogo e do professor, estão dentre os atributos que obtiveram as maiores médias, o que denota a preocupação do curso em formar um profissional com conhecimento técnico e científico, bem como ético e cidadão.

Por fim, cabe mencionar que os processos de avaliação do ensino superior, implementados com o SINAES, seja por meio da avaliação interna ou pela avaliação externa, muito tem a contribuir para o aprimoramento constante dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior como um todo, uma vez que constituem mecanismos desencadeadores do movimento de ação – reflexão – ação, sendo essenciais à qualificação permanente do ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: jun. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Educação em Foco. Ano 14 – n. 17 – julho 2011 – p. 55-78.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e Avaliação**: entre ética e mercado. Florianópolis: SC, Insular, 2002.

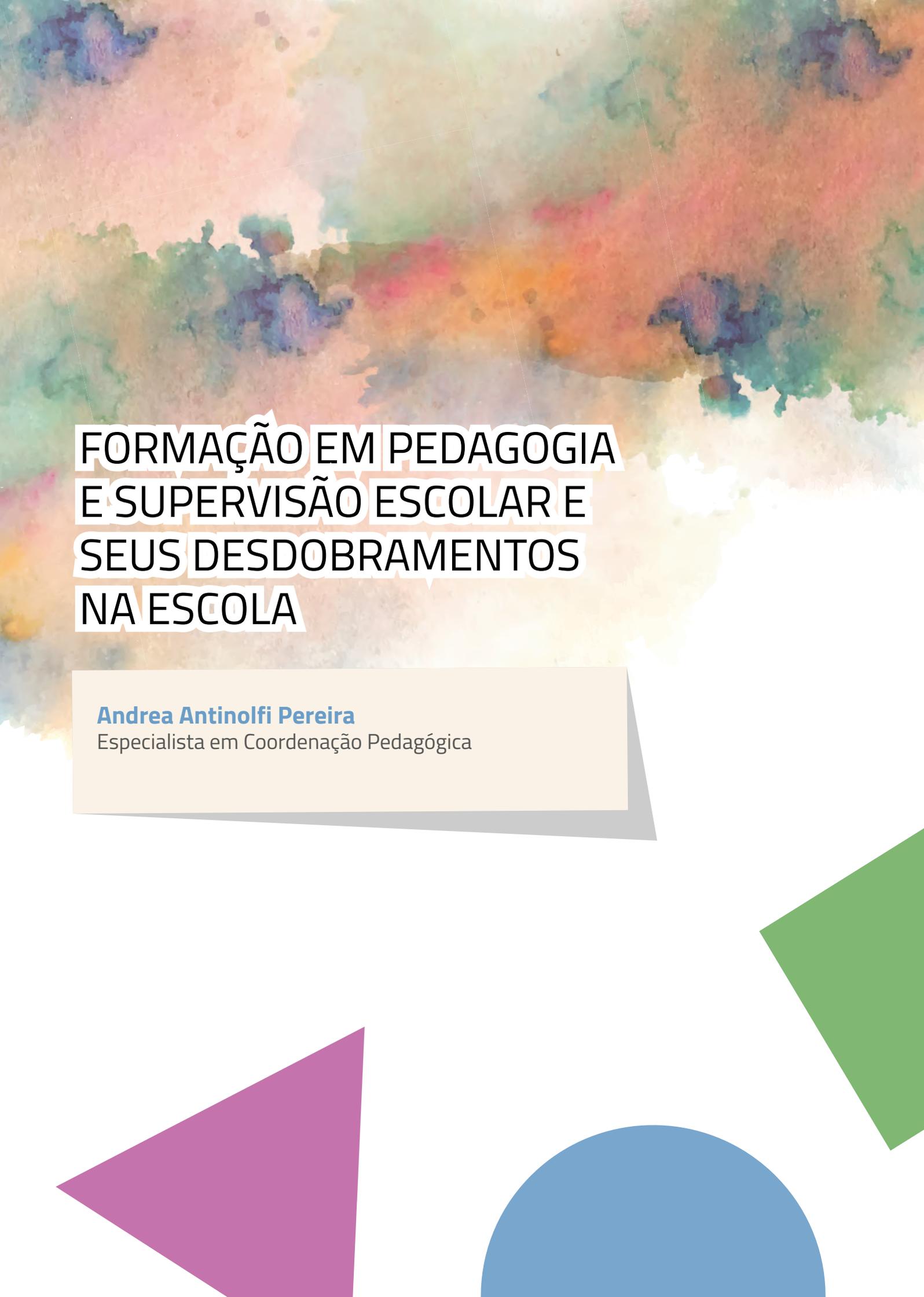
SOBRINHO, José Dias. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. **EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE**, Volume 1, Avaliação Participativa, Perspectivas e Debates, 2005.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Curso de Pedagogia**. Projeto Pedagógico do Curso. Novo Hamburgo, 2013. Doc. Impresso.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Novo Hamburgo, 2016. Doc. Impresso.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Brasília, UNESCO. Brasília/UNIMEP, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=140457&set=4C02DE36_2_81&gp=0&lin=1&ll=1>. Acesso em: 22 out. 2018.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 22 out. 2018.



FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E SUPERVISÃO ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA

Andrea Antinolfi Pereira

Especialista em Coordenação Pedagógica



INTRODUÇÃO

Para iniciar meus escritos, mostra-se essencial trazer um pouquinho de minha trajetória profissional, assim como acadêmica, contribuindo para que situemos o quanto cada elemento contribuiu para a composição de profissional da educação que possuo atualmente, mesmo que esta seja transitória, visto que quem se arrisca a corporificar a educação estabelece verdades transitórias, afinal, aprendemos a cada instante e com cada ser humano que conosco compartilha o lindo desafio de educar e educar-se.

A célebre frase do mestre Paulo Freire (1996, p. 12) “[...] que quem ensina aprende ao ensinar e que quem aprende, ensina ao aprender [...]” para mim sempre foi um norte, percebendo que sem a reflexão constante, sem abertura para a dúvida, não há como transformar informações e percepções em conhecimento, assim como que tudo e todos nos ensinam a cada instante, sejam por seus posicionamentos, por suas ações ou por seus saberes empíricos.

Após minha saída do Ensino Fundamental, não tinha dúvidas de que queria seguir o caminho de educar, ser professora, e assim me inscrevi no curso de Magistério. Em consequente, minha atuação profissional também se iniciou, pois participava de um programa do município de Novo Hamburgo no qual a estudante deveria trabalhar em uma escola municipal no turno contrário ao seu estudo no curso de Magistério como forma de custear sua formação. Este período foi enriquecedor para mim, pois fez com que eu realmente “caísse na real” para entender a inteireza do termo “ser professora”! Substituir, acompanhar o trabalho da secretaria da escola, assim como auxiliar o coordenador pedagógico no que precisasse eram algumas das tarefas cotidianas, assim como acompanhar os momentos de “recreio”. Não preciso dizer que cada dia era uma caixinha de surpresas, pois eu, uma jovem adolescente sem experiência alguma profissional em nenhuma área, estava atuando diretamente com muitos seres, muitas personalidades, muitos mundos em construção!

Madalena Freire (1983, p. 50, destaque da autora) nos coloca que “[...] O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim **vida aqui e agora**”. E eu, naquele período de minha formação estava assim, vivendo intensamente a teoria na prática, mas, sinceramente, sem o discernimento e a maturidade para perceber isso. Muitas questões me inquietavam e, por se tratar de uma formação

inicial, o curso de Magistério não conseguia responder estas e, ao concluí-lo, optei por continuar minha trajetória acadêmica no Curso de Pedagogia com ênfase em Supervisão e Administração Escolar.

Nas disciplinas iniciais do curso, já estava atuando como professora, visto que estava no período de estágio do Curso de Magistério e permaneci na escola através de um contrato temporário. E mais uma vez, percebi que foi essencial, para mim, estar em formação, poder discutir na academia situações que se mostravam muito pertinentes no cotidiano com minhas crianças.

Quando passei aos semestres específicos de minha ênfase em Supervisão e Administração Escolar já estava atuando em uma escola particular na função de apoio, exercendo múltiplas funções como as já descritas por mim. Logo pude perceber que, como dizem por aí, nada ocorre na nossa vida por acaso, pois estar atuando no “todo” da escola e não estar fixa em uma determinada faixa etária me permitiu perceber aspectos que por mim eram discutidos na academia.

A dinâmica do Curso de Pedagogia com ênfase em Supervisão e Administração Escolar, segundo minha visão, era muito bem estruturada, pois ao passo que ingressávamos no diálogo mais focado na teoria relacionada à Supervisão e à Administração Escolar, já nos inseríamos em escolas para acompanhar diferentes aspectos e, para mim, foram momentos essenciais para a constituição de minha profissionalidade, visto que, atualmente, atuo em uma função de liderança no contexto da escola.

A cada estágio e em cada seminário, íamos nos inserindo mais e mais na dinâmica da liderança no contexto da escola, sendo que, como Lück (2008, p. 17) nos coloca,

[...] todo trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional [...].

Além da teoria que aos poucos eu ia adquirindo maior propriedade, se faz muito proeminente colocar que as professoras que convivi foram fundamentais para que isto fosse se estruturando. Como no início do texto delineei, quem trabalha em educação não pode nunca perder de vista que a ação reflexiva é essencial para uma prática conscien-

te, significativa e transformadora, e minhas mestras acadêmicas eram o exemplo de tal premissa, pois me fizeram refletir muito, me questionaram muito e me mostraram que realmente são as perguntas que movem o mundo!

Assim, percebendo que aquilo que nos desacomoda nos faz crescer, o Curso de Pedagogia em ênfase em Supervisão e Administração Escolar me mostrou que a escola é um lugar muito dinâmico e que para atuar em funções de liderança, a percepção das verdades transitórias se mostra como um elemento essencial na busca de qualidade constante. No ínterim deste período de formação na ênfase, fui nomeada em um concurso público na seara da educação infantil, mais uma vez algo novo em minha profissão. Foram várias descobertas e a certeza de que a academia é um aporte basilar para transformar dúvidas e incertezas em construções de aprendizagem e conhecimento profícuo, pois assim que ingressei nesta etapa, estava iniciando a segunda etapa de estágios em supervisão e administração escolar.

Atuar como professora e estudar acerca da dinâmica das funções de liderança em uma escola foram processos que se complementaram, pois auxiliaram na ampliação da percepção das dinâmicas escolares, assim como alargaram meu entendimento para com as determinações legais que permeiam as tomadas de decisões no seio do contexto escolar.

Como diz Lück (2008), aqui já citada por mim, que todo trabalho em educação tem uma função formadora, a academia se mostrou como deflagradora de consciência para com todo o aparato que circula, determina e rege a prática dentro da sala de aula, pois, ao possibilitar o entendimento, análise e discussão de leis nacionais, assim como pressupostos e paradigmas de teorias relacionadas ao currículo, à infância, às pedagogias e seus conceitos, não há como se manter alienada àquilo que se reflete na prática com os alunos e com as famílias.

Assim, após concluir minha graduação, me sentia bem mais consciente e com bases para um estudo aprofundado e uma prática significativa com minhas crianças e, mais uma vez, um desafio foi proposto a mim: assumir a coordenação pedagógica de uma escola de educação infantil.

Logo quando o convite me foi feito, toda a discussão nos seminários foi se avivando em minha mente, e a base teórica por mim construída na formação foi o suporte para iniciar minha prática. Ramos (2008, p. 47) já colocava que

A Supervisão Escolar, como curso de formação, busca preparar o acadêmico para atuar na especificidade de sua área. Para tal, dedica-se ao preparo do especialista capaz de coordenar o processo curricular, seja em sua formulação, execução, avaliação ou reorientação. Prepara, também, o profissional apto a atuar com grupos de professores na construção de uma competência coletiva instrumentalizadora da construção do processo político-pedagógico da escola, ou seja, um profissional capacitado a trabalhar o currículo escolar em sua abrangência, sua complexidade e suas derivações.

Desta forma, buscava seguir estes pressupostos de minha formação, a qual me permitiu compreender que a composição do que venha a ser a supervisão escolar é algo que há muito se discute, pois em minha formação pude me deparar com uma analogia muito oportuna, onde a bibliografia pertinente apresenta livros datados de 1968 e outros dos anos 2000. O mais interessante é que a linguagem e a conceitualização do trabalho e da função do supervisor escolar não se difere muito nas duas referências.

SITUANDO A SUPERVISÃO ESCOLAR: UM PARADIGMA QUE ASSUME DIFERENTES TÍTULOS

Na decorrência das análises na academia, foquei-me em inter-relacionar a prática observada com o olhar acadêmico instituído e declarado através da referência bibliográfica, e Teles (1968) nos traz a seguinte definição do que seja a função de supervisor escolar:

Supervisão – trabalho de orientação prática e científica do magistério em serviço. É a ajuda técnica devidamente motivada, consentida e desejada pelo professorado. Ajuda moral, profissional, funcional. Por isto deve o Supervisor possuir uma personalidade amável, ser consciente, entusiasta, hábil no manejo da profissão docente, estar em dia com a matéria pedagógica, enfrentar e resolver problemas práticos da sua especialidade, estimular o desenvolvimento profissional do magistério, ser, em suma, um líder. Supervisão não será, pois, um trabalho de pura vigilância, fiscalização, policiamento do serviço do professor. Será, ao revés, uma ação de entendimento recíproco, cooperante e simpático. (TELES, 1968, p. 133).

Segundo Teles (1968), a ação da supervisão deve ser desejada pelos professores e o mesmo não pode se ater a ser somente vigilante do trabalho pedagógico exercido, mas um companheiro nesta caminhada, sendo que Vasconcellos (2002) já aponta o coordenador pedagógico como promotor da coordenação, da formulação e da corporificação do Projeto Político Pedagógico específico de cada unidade escolar, reforçando seu papel e sua função voltados às práticas que dinamizam e embasam o *corpo* pedagógico da escola.

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

Uma das funções que se espera que o coordenador pedagógico venha a efetivar para que sua prática se remeta e se transmute a uma práxis motivadora no local de atuação é o estabelecimento de um clima de aprendizagem e reflexão constante. Alonso (2003) assim o descreve, ampliando um pouco mais o cabedal de funções deste profissional, pois para que o pedagógico se afine, para que a escola como um todo possa referendar-se a partir de uma mesma linguagem, as relações que ali se estabelecem também precisam ser coordenadas em alguns momentos.

[...] Compete à supervisão o desenvolvimento de um clima de camaradagem e cooperação antes que de tensões e lutas, o respeito pelo trabalho de cada um e a valorização das experiências desenvolvidas em sala de aula. (ALONSO in FERREIRA, 2003, p. 176).

Penso que como se trata de um trabalho que o corpo docente deve se predispor para que se efetive, de nada adianta manter um ambiente de tensões e levar ao pé da letra a questão de supervisionar, como era entendido há pouco tempo atrás. Vasconcellos (2002) nos traz todo o contexto histórico que perpassa e perpassou esta prática, tendo, o contexto escolar, muita influência do poder governamental e ditatorial que a sociedade brasileira vivenciou; além disso, este mesmo autor descreve que sabemos o que o supervisor não deve ser, mas pouco do que ele deva efetivar.

Segundo Vasconcellos (2002), o supervisor, conhecido mais popularmente como coordenador pedagógico, não pode ser fiscal, dedo-duro, pombo correio, tarefeiro, quebra-galho, salva-vidas, tapa-buraco, burocrata, de gabinete, dicário e muito menos generalista. Manter seus pressupostos e não efetivar algumas destas tarefas é um processo bem complicado e permeado de obstáculos e provações, visto que, em alguns sistemas e redes de ensino, o coordenador pedagógico ainda é visto como um profissional que está no grupo docente para cercear e guiar, ao invés de elaborar estratégias que promovam o diálogo e estreitar as concepções pedagógicas que cada docente possui para o todo da escola. Tendo, para esta atuação, como ponto de encontro comum o documento que rege a escola, ou seja, seu Projeto Político Pedagógico.

E para que este amadurecimento pedagógico ocorra na escola, Alonso (2003) nos traz, a meu ver, o foco central de atuação do coordenador pedagógico.

[...] Implica dizer que é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos. In-fere-se daí a importância da formação de educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência da sua prática [...] (ALONSO, 2003, p. 177).

Fomentar a pesquisa, desacomodar através de provocações pedagógicas, instigar a mudança e a *metamorfose ambulante* para um aprimoramento constante, é isto que Alonso (2003) nos propõe ao âmago cotidiano da função de coordenação pedagógica. E, para que isto ocorra, outra autora, a qual se coaduna com a importância, digamos, visceral, da formação em serviço e da reflexão acerca do cotidiano escolar se faz pertinente pontuar.

[...] a atitude de *estudo* é frequente e essencial pela importância de atualizar o conhecimento (re) elaborado e (re) construído no processo ensino-aprendizagem, que é foco da ação supervisora, relacionada à formação permanente dos professores: uma formação 'em serviço', que *não* se realiza sem que sejam garantidas a esses professores oportunidades de estudar (ler, debater, avaliar, reelaborar conceitos e práticas) coletivamente. Nesse caso, o cotidiano do processo de ensinar e aprender oferece a 'matéria' a ser estudada e o supervisor 'coordena' as oportunidades coletivas nesse sentido. (RANGEL, 2003, p. 67).

Permito-me ampliar um pouco mais ainda a atitude de estudo que Rangel (2003) nos propõe, que o coordenador pedagógico perceba que para deflagrar esta postura de pesquisa constante ele mesmo precisa se tornar um ávido pesquisador. Coloco desta forma pois precisa estar atento, informado e conhecendo todas as novidades e possibilidades relacionadas às etapas que sua escola atende. Sejam técnicas e métodos inovadores, a conhecimentos essenciais relacionados à legislação, acredito que o coordenador pedagógico necessite estar também em plena formação.

Após este pequeno apanhado teórico acerca da supervisão/coordenação pedagógica elencada, se faz pertinente que situemos o profissional descrito no ambiente da escola infantil, visto que é minha seara de atuação e, a partir de minha análise, trata-se de um paradigma em plena construção. No que se refere à teoria, não há uma separação entre como se percebe e se acredita que um coordenador pedagógico deva efetivar sua função em cada etapa da educação básica, pois se o intuito é de que as etapas se coadunem para um mesmo sentido, não há porque fragmentar as funções de apoio em cada uma das etapas que compõem a Educação Básica.

A SUPERVISÃO ESCOLAR NA SEARA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NICHOS DE ATUAÇÃO EM PLENA ESTRUTURAÇÃO

Como no título anterior pode-se perceber, a coordenação pedagógica e/ou supervisão escolar tem como função basilar ativar e coordenar a formação em serviço e acredito que atuando na Educação Infantil isto se torna mais necessário ainda, visto que esta formação permitirá ampliar a percepção dos professores perante seu grupo, mas principalmente acerca de cada criança e do cabedal de relações que a envolve. Não estou, desta forma, de maneira nenhuma denotando uma valoração mais proeminente para esta faixa etária, mas sabemos bem que a criança reflete aquilo que a envolve, seja o ambiente ou as relações familiares que a permeiam.

Desta forma, Alarcão (2001, p. 37) nos remete à descrição pedagógica da função de supervisão escolar, colocando que uma das capilaridades deste processo se mostra em problematizar, deflagrar a reflexão acerca da díade ensino-aprendizagem e, na Educação Infantil, falar em processo de ensino-aprendizagem é ampliar a percepção que possuímos da díade educar-cuidar.

Podemos dizer que uma das funções do supervisor consiste em desencadear ou fazer a leitura dos desafios e apoiar pessoas no processo de aprendizagem (no seu próprio ou no dos outros). Tal ação implica uma capacidade de observação antecipada para detectar desafios emergentes (a leitura das situações), de conceptualização de intervenção estratégica, de comunicação interpessoal e de persistência, de avaliação monitorizadora de processos e resultados.

Assim sendo, percebe-se que além de estar imerso nas práticas pedagógicas, o coordenador pedagógico necessita estar atento a tudo que rodeia este processo, pois quando a autora referida coloca a questão da leitura das situações, muitas vezes na dinâmica escolar, no cotidiano da escola, muitos pressupostos são efetivados e demonstrados sem uma intencionalidade explícita, mas revelam muitas concepções, seja de educação, de aprendizagem e de interações.

Aprofundando-me um pouco mais teoricamente, me deparei com um estudo relacionado à coordenação pedagógica em escolas de educação infantil no município de Novo Hamburgo. Gomes (2011) aborda a descrição das funções propriamente ditas efetuadas no cotidiano da coordenação pedagógica em uma escola de Educação Infantil, onde, como já apontado por mim, há uma necessidade elementar de se perceber mais ainda que tudo

e todos educam, assim como as reações e ações podem educar mais que as palavras e teorias selecionadas.

Acredito que o coordenador pedagógico é o profissional que se dedica a pensar a escola e seu funcionamento como um todo, porém, a meu ver, encontra sua especificidade no acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos profissionais que estão sob sua coordenação. É papel do coordenador pedagógico convocar, organizar, mobilizar os professores para o exercício da ação-reflexão-ação no processo educativo de seus alunos e deles mesmos; compete ao coordenador pedagógico criar as condições para que os professores possam rever sua atuação, desse modo participando, junto com os professores, da tarefa de educar e cuidar das crianças que estão em nossas creches e pré-escolas (GOMES, 2011, p. 37).

Tem-se o entendimento de que para que este profissional possa pensar a escola e sua dinâmica relacionada à aprendizagem, há que se alargar a percepção relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Como apontado por mim anteriormente, esta etapa da Educação Básica se difere das demais, pois muitos saberes não são facilmente mensurados, mas ocorrem a partir do que a criança experiencia e dinamiza a todo o momento, interagindo com seus pares e com os profissionais que atuam neste ambiente, sejam estes relacionados aos aspectos pedagógicos – professores, auxiliares, estagiários – bem como com a equipe de apoio para que este ambiente esteja saudável e estruturado para seu desenvolvimento – merendeiras, serviços gerais, secretária.

Desta forma, através da relação dialética entre minha empiria e meu posicionamento teórico, constato que o coordenador pedagógico, para que consiga refletir e estimular a reflexão acerca das práticas pedagógicas, precisa revestir seu olhar de, digamos, "*pedagogicidade*", segundo Freire (1996), para com todos os processos que a escola desencadeia.

Alonso (2003, p. 179) contribui nesse debate a partir de seu posicionamento que segue, sendo que o mesmo será abordado em etapas, pois sua amplitude permite uma grande ressonância entre empiria e teoria.

Encarando-se a supervisão como um trabalho de assessoramento aos professores e à equipe escolar, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto coletivo que propõe mudanças não só nas práticas usuais, mas também nas concepções que as embasam, esse trabalho terá que ser encarado como uma "interação entre iguais", onde não existe diferença de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração.

Desta forma, percebe-se que o coordenador pedagógico assume uma posição essencial para que as interações entre os iguais, como a autora refere, sejam salvaguarda-

das, garantindo algumas condições imprescindíveis elencadas por Alonso (2003). Estas condições iniciam pela manutenção de um clima de abertura, cordialidade e encorajamento entre o corpo docente e demais profissionais que atuam na escola, estimulando constantemente o trabalho em equipe e auxiliando na busca de caminhos e alternativas. E, ao meu ver, para além disso, percebendo que as vozes de todos devem ser escutadas, professores, famílias, crianças e, para mim, principalmente as crianças, pois somente elas poderão nos mostrar aquilo que estamos conseguindo ou não potencializar em seu desenvolvimento.

Outra condição essencial para a prática consciente da função de coordenação pedagógica referida por Alonso (2003) é o conhecimento da legislação, otimizando e renovando as práticas pedagógicas; bem como o estímulo para compartilhamento e trocas constantes no grupo, sendo que, neste compartilhamento, deve-se estar atento para as dificuldades apresentadas pelos professores, buscando formas de subsidiá-los para sua melhoria e formação em serviço.

Relembrando a discussão aqui já estabelecida, Alonso (2003) também traz como uma de suas condições a parceria com a administração da escola e do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada, estabelecendo os laços para um trabalho em rede, e a questão literal do fato de supervisionar também precisa ser revista.

Retomando as afirmações iniciais, para que a supervisão educacional ganhe seu verdadeiro sentido no contexto escolar, é necessário despir-se do autoritarismo que a caracterizou em épocas passadas e assumir seu verdadeiro papel de estimuladora e organizadora de um projeto de mudança necessária que envolva, de forma responsável, toda a comunidade escolar. (ALONSO, 2003, p. 180).

E aqui, após este apanhado teórico entrelaçado com minhas percepções na prática de atuação na coordenação pedagógica, posso colocar que o apoio e a parceria entre os componentes que formam a equipe diretiva da escola se mostra essencial, como Alonso (2003) nos traz. Pois esta parceria permitirá que ambas as lideranças se coadunem na potencialização de professores mais conscientes e reflexivos das práticas que desencaideiam, assim como crianças cada vez mais autoras e protagonistas de suas aprendizagens, como a Resolução nº 5 (BRASIL, 2009) nos coloca.

Cabe ressaltar que este posicionamento do coordenador pedagógico de voltar seu trabalho aos professores é apontado e descrito pelos autores Teles (1968), Vasconcellos

(2002), Alonso (2003) e Rangel (2003), mas se tem o cuidado de ampliar esta gama de atuação, pois Teles (1968), Vasconcellos (2002), Alonso (2003) e Rangel (2003) reforçam que o foco devam ser as propostas pedagógicas desencadeadas pelo contexto escolar, muitas vezes deflagradas exclusivamente pelos professores. Compreender que uma relação próxima com o corpo docente possibilita que seja estabelecida uma parceria colaborativa para que a plena aprendizagem das crianças se efetive perpassa o conceito que Gomes (2011, p. 52-53) nos coloca:

O coordenador que constrói a sua ação tendo por base a produção do professor torna-se um parceiro político-pedagógico deste, contribuindo para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento e a ação do professor, tendo como referência a relação que acontece entre professor, aluno e conhecimento, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem.

E se compreendemos que o projeto político-pedagógico da escola é efetivado no cotidiano por todos os sujeitos que corporificam a escola, nada mais condizente que o coordenador pedagógico busque estruturar e estimular relações de trocas, aprimoramento e promoção de espaços de debate e construção coletiva com todos estes elos da unidade escolar, algo que busquei amplamente efetivar em minha prática, mas todos sabemos amplamente que um trabalho de qualidade, profícuo e reflexivo ocorre amiudemente e não fugazmente.

Desta forma, exercer a função de coordenação pedagógica em escolas de Educação Infantil, ao meu ver, como coloquei no princípio deste capítulo, é um paradigma em plena formação, pois organizar/trabalhar/coordenar as experiências/dinâmicas/ações pelas quais as crianças passarão exige um aprofundamento teórico constante, acreditando que ao assumir o compromisso com a infância não há como se eximir da tríade ação-reflexão-ação.

CONCLUINDO OS ESCRITOS, MAS APENAS PRINCIPIANDO A REFLEXÃO...

Para iniciar o final deste texto, primeiramente gostaria de agradecer a oportunidade que a Universidade Feevale me permitiu, pois falar de minha formação e um pouco de minha trajetória profissional, que se fundem um pouco uma na outra, para mim foi um privilégio. Olhar para traz e perceber o quanto a academia foi essencial, como trouxe no

início destes escritos, o quanto contribuiu para que estabelecesse alguns pressupostos e verdades transitórias da profissional que sou hoje.

Além disso, perceber o quanto a coordenação pedagógica e/ou a supervisão escolar é um campo complexo de atuação e, mais uma vez faço uso de Gomes (2011), a qual sintetiza, ao meu ver, o rico cotidiano deste profissional articulador de “ricos pequenos mundos” e de amplas teorias que circundam a teia de saberes que se efetivam no seio da escola de Educação Infantil.

No espaço da escola, nesse caso, da escola de educação infantil, é possível afirmar que o papel do coordenador pedagógico atualmente é o de liderar o processo de elaboração e realização em conjunto do projeto educativo. Entendo que trabalhar coletivamente significa elaborar, em equipe, um projeto pedagógico com objetivos que não sejam resultado de escolhas espontâneas, individuais, autocentradas e isoladas, não coordenadas, mas realizadas a partir da reflexão e da interação entre os vários profissionais que compõem a equipe escolar de cada escola. (GOMES, 2011, p. 51).

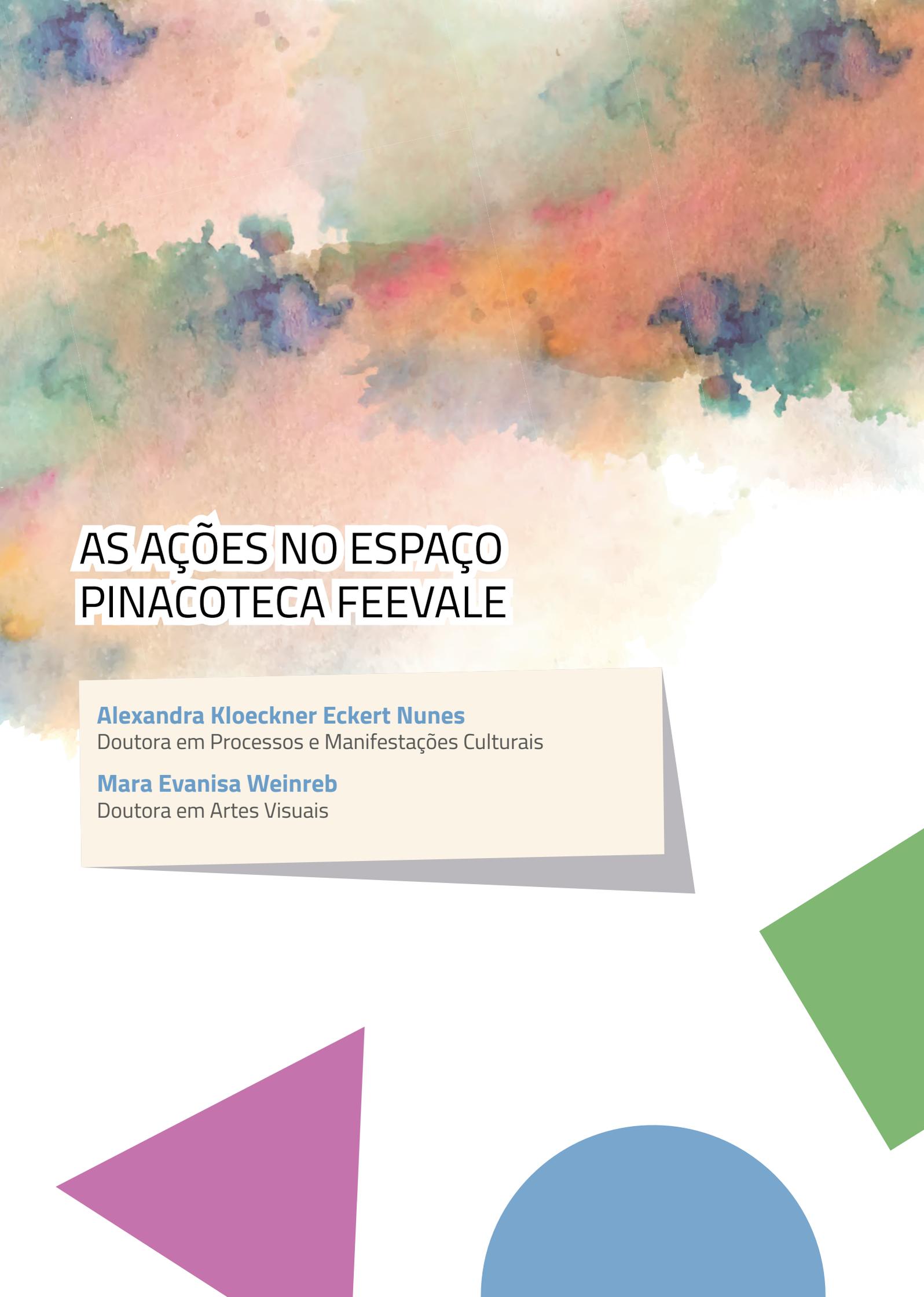
Para finalizar meus escritos, além de me coadunar com Gomes (2011) na percepção de que o coordenador/supervisor pedagógico precisa se imbricar com toda a dinâmica escolar, me alio a outro mestre, nosso querido Rubem Alves (2000, 15), quando o mesmo nos trouxe a analogia dos “jequitibás e dos eucaliptos”. Que possamos sempre sermos profissionais da educação jequitibás, definidos por paixões, visões, esperanças e horizontes utópicos...

[...] se tornando um fundador de mundos e mediador de esperanças, realizando sua função apaixonadamente, encantando crianças e adolescentes, despertando nestes o prazer de aprender, porque ensinar é um ato de amor (ALVES, 2000, p.15).

Que nunca percamos de vista este cerne, *ensinar como ato de amor*, percebendo que sempre, não importando a função que estivermos exercendo no complexo e dinâmico cotidiano da escola, o amor pela educação de qualidade na esperança de um amanhã melhor precisa ser nosso guia.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p.11 – 50.
- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional: Para uma escola de qualidade – São Paulo: Cortez, 2003. p.160 – 180.**
- ALVES, Rubem. Sobre jequitibás e eucaliptos. IN: ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus: 2000. p.13-27.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 03 mar. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOMES, Regina Gabriela. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. 202 p. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- RAMOS, Inajara Vargas. **Coordenação Pedagógica: A Ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, pelo saber e pelo aprender**. Novo Hamburgo: Feevale, 2008.
- RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional: Para uma escola de qualidade – São Paulo: Cortez, 2003. p. 69 – 96.**
- TELES, J. F. de Sá. **Supervisão e administração escolar: Princípios e técnicas**. São Paulo: F.T.D., 1968.
- VALCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.



AS AÇÕES NO ESPAÇO PINACOTECA FEEVALE

Alexandra Kloeckner Eckert Nunes

Doutora em Processos e Manifestações Culturais

Mara Evanisa Weinreb

Doutora em Artes Visuais



RESUMO

A Pinacoteca, espaço de exposições da Universidade Feevale¹, acolhe e legitima a ação do artista visual, junto ao período expositivo. O tema desta asserção contempla as ações realizadas na Pinacoteca Feevale, como suas publicações e, em especial, as ações educativas que aconteceram simultâneas às exposições realizadas no ano de 2015. As ações educativas aconteciam duas vezes ao mês, sendo que uma ocorria na primeira quarta-feira, no horário do vespertino, no espaço da Pinacoteca, e a outra no terceiro sábado pela manhã, nos ateliês, ambos localizados no Câmpus I da Universidade Feevale, da cidade de Novo Hamburgo/RS. A importância da ação educativa, nestes espaços, se justifica pela mediação que promove junto ao público acadêmico e visitante, através da reflexão crítica, com sua ação cultural, pedagógica e social com o Projeto de Ação Educativa.

Palavras-chave: Arte. Exposição. Mediação. Público. Pinacoteca.

DESENVOLVIMENTO

A Pinacoteca Feevale (Figura 1) assume a função de interligar a prática contemporânea vigente nas artes visuais à comunidade regional, nacional, internacional e acadêmica, possibilitando o estudo e o aprofundamento dos referenciais artísticos culturais, de forma a contextualizar experiências e vivências artísticas. O espaço de exposições da Pinacoteca Feevale propicia a formação do artista e do arte-educador, assim como a aproximação direta com a produção artística. Ademais, possibilita que se tenha conhecimento dos aspectos mais significativos da nossa cultura, nas suas diferentes manifestações. Além disso, permite o desenvolvimento e o desencadeamento de práticas educacionais em vários níveis, na educação básica e inclusiva, através da fruição e da experiência estética direta com as obras e artistas. Neste sentido, a Pinacoteca Feevale e o Espaço Arte UM² se constituem espaços de referência em arte para escolas e para a comunidade como um todo (geral e acadêmica), promovendo a interlocução com a arte.

¹ Situada no Câmpus I.

² Espaço expositivo situado na entrada do Salão de Atos do Câmpus I.

Figura 1. Pinacoteca Feevale. Câmpus I. Universidade Feevale.



Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

Esta temática e justificativa se propõem também a reflexões sobre as duas publicações realizadas pela Pinacoteca. A primeira foi o livro **Vetor**, apresentado na forma impressa e publicado em 2009³, comemorando os 10 (dez) anos de eventos da Pinacoteca, e a segunda foi o e-book **Poéticas Abertas**, apresentado em formato eletrônico, criado com o objetivo de marcar os 15 (quinze) anos da Pinacoteca no ano de 2013⁴. Ambos os livros apresentam escritos de artistas e de professores artistas, que têm ali realizado exposições de suas produções visuais, bem como executado ações junto às interfaces da Pinacoteca Feevale. Estas duas publicações são testemunho, registro e memória do que tem acontecido no espaço, como promotora de eventos, conhecimento artístico/cultural, educativo e acadêmico da Universidade Feevale. Ambas as publicações traçaram um panorama não só da história da Pinacoteca na Universidade Feevale, mas também da sua relação com a comunidade. Assim, ressalta-se, além da sua inter e transdisciplinaridade, as diferentes linguagens e hibridismos da arte contemporânea, relatadas nestas duas documentações.

³ Organizado pelos professores Dr. Clóvis Martins Costa e Me. Richard John.

⁴ Organizado pela professora Dra. Rosa Maria Blanca.

Fundamental citar a Pinacoteca como local de bancas de defesa, dos alunos da Universidade, um “evento” aberto ao público, onde os graduandos em Bacharelado do Curso de Artes Visuais, Pós-graduandos em Poéticas Visuais e Mestrandos e Doutorandos dos Programas de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais têm um momento de expor em uma Pinacoteca, podendo também exibirem seus trabalhos no Espaço Arte UM ou, caso sejam obras escritas ou ensaios, terem a sua publicação por meio eletrônico, através do e-book em questão. Contribuem assim para a democratização das produções de conhecimento universitárias, descobrindo novas formas de interlocução com a comunidade e o mundo acadêmico.

Segundo Martins e Picosque (1998), a maior parte dos espaços formais e não-formais de ensino da arte contam apenas com reproduções de obras de arte como apoio didático. Tendo em vista esta dificuldade no que tange ao contato direto com os artistas e, principalmente, com a obra-objeto de arte, a Pinacoteca Feevale busca ser este espaço que oportuniza a relação direta do público em geral e da comunidade acadêmica com as artes visuais, fomentando condições para o desenvolvimento do pensamento crítico acerca do fenômeno artístico enquanto produção efetiva de conhecimento.

O projeto contribui, ainda, para sanar as demandas referentes à arte-educação na atualidade a partir das exposições e experiências visuais contemporâneas propostas em seus espaços expositivos, atendendo alunos da Escola de Aplicação Feevale, escolas municipais, estaduais e particulares e o público em geral, com o intuito de oferecer mediação para maior compreensão das obras expostas em seus espaços.

Valorizar a produção artística, promover a difusão do fenômeno artístico na comunidade acadêmica local e o público em geral, através da sistematização e gerenciamento de estratégias e ações relacionadas ao campo das artes visuais e áreas afins, estimular o mercado de arte local e fomentar a circulação e a reflexão da arte são os principais objetivos da Pinacoteca Feevale em seus 21 (vinte e um) anos de atuação.

PROJETO AÇÃO EDUCATIVA: AÇÕES EM 2015

Segundo Maria Amélia Bulhões (1991), sabemos que o campo artístico tem passado por diversas mudanças na contemporaneidade, acompanhando as diversas transições que as artes visuais têm delineado. Os próprios espaços destinados a arte passaram por

modificações. O Sistema das Artes legitima a potencialidade do objeto artístico, constituído pela academia, pelos centros culturais, museus, curadores, mídia e, até mesmo, as redes digitais.

Já Anne Cauquelin (2005) comenta sobre como o juízo de valor confere às novas instituições de arte um enorme poder de legitimação. Dessa forma, então, instaurou-se o Sistema das Artes com todos os seus atores, capaz de caracterizar a arte contemporânea e o meio em que ela circula. No mundo da comunicação como o nosso, o da REDE, o produto de interesse é a informação.

A partir das reflexões trazidas oportunamente pelas autoras, vemos que a Pinacoteca da Feevale se articula como uma instância que oferta ações expositivas aliadas à informação. Informação esta que se preocupa em realizar não só a mediação e o contato com o público, mas incentivar o diálogo entre discentes e artistas e artistas e público, facilitando a troca conceitual e plástica entre a academia e o campo profissional e entre o campo artístico e a comunidade em geral.

Para ilustrar essa argumentação, vamos abordar a exposição *Alguns Objetos* de Eleonora Fabre (Figuras 2 e 3), nos meses de abril e maio de 2015, onde propomos diálogos sobre a transfiguração dos objetos do cotidiano a partir de vídeo sobre a vida e a obra de Arthur Bispo do Rosário⁵, onde destacamos a diversidade de justaposições de objetos e bordados presentes em suas obras.

Nos primeiros anos de produção, Bispo do Rosário utilizava, geralmente, utensílios da Colônia Juliano Moreira onde viveu a maior parte de sua vida, como: canecas de alumínio, botões, colheres, madeira de caixas de fruta, garrafas de plástico, calçados e ma-

⁵ Japarutuba, Sergipe, 1911 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989. Artista visual. Em 1925, muda-se para o Rio de Janeiro, onde trabalha na Marinha Brasileira e na companhia de eletricidade Light. Em 1938, após um delírio místico, apresenta-se a um mosteiro que o envia para o Hospital dos Alienados na Praia Vermelha. Diagnosticado como esquizofrênico-paranóico, é internado na Colônia Juliano Moreira, no bairro de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. Entre 1940 e 1960, alterna os momentos no hospício e períodos em que exerce alguns ofícios em residências cariocas. No começo da década de 1960, trabalha na Clínica Pediátrica Amiu, onde vive em um quartinho no sótão. Ali, inicia seus trabalhos, realizando, com materiais rudimentares, diversas miniaturas, como de navios de guerra ou automóveis, e vários bordados. Em 1964, regressa à Colônia, onde permanece até a sua morte. Cria por volta de 1.000 peças com objetos do cotidiano, como roupas e lençóis bordados. Em 1980, uma matéria de Samuel Wainer Filho para o programa Fantástico, da TV Globo, revela a produção de Bispo. Dois anos depois, o crítico de arte Frederico Moraes inclui suas obras na exposição *À Margem da Vida*, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ). Em 1989, é fundada a Associação dos Artistas da Colônia Juliano Moreira, que visa à preservação de sua obra, tombada em 1992 pelo Instituto Estadual do Patrimônio Artístico e Cultural (Inepac). Sua produção está reunida no Museu Bispo do Rosário, denominado anteriormente Museu Nise da Silveira, localizado na antiga Colônia Juliano Moreira.

teriais comprados por ele ou pessoas amigas. Para os bordados usava os tecidos disponíveis, como lençóis ou roupas, e conseguia os fios desfiando o uniforme azul de interno.

Figuras 2 e 3. Convite frente e verso exposição Eleonora Fabre: *Alguns Objetos*. Câmpus I. Universidade Feevale.



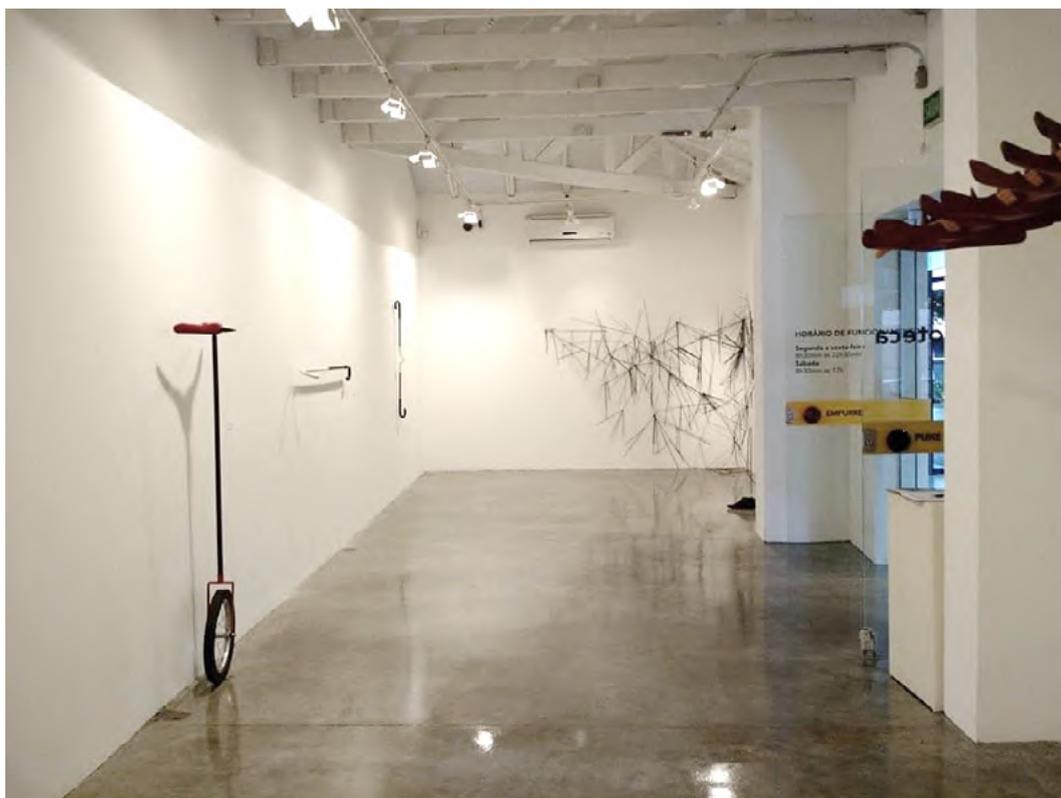
Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

As esculturas de Fabre (Figura 4) possibilitaram estabelecer, então, relações com as obras de Bispo de Rosário e, também, com a prática da assemblagem⁶, abrindo campos de discussão sobre a arte contemporânea, suas possibilidades criativas, reflexões

⁶ O termo assemblagem é incorporado às artes em 1953, cunhado pelo pintor e gravador francês Jean Dubuffet (1901-1985) para fazer referência a trabalhos que, segundo ele, “vão além das colagens”. O princípio que orienta a feitura de assemblagens é a “estética da acumulação”: todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte. O trabalho artístico visa romper as fronteiras entre arte e vida cotidiana; ruptura já ensaiada pelo dadaísmo, sobretudo pelo ready-made de Marcel Duchamp (1887-1968) e pelas obras Merz (1919), de Kurt Schwitters (1887-1948). A ideia forte que ancora as assemblagens diz respeito à concepção de que os objetos díspares reunidos na obra, ainda que produzam um novo conjunto, não perdem o sentido original. Menos que síntese, trata-se de justaposição de elementos, em que é possível identificar cada peça no interior do conjunto mais amplo. A referência de Dubuffet às colagens não é casual. Nas artes visuais, a prática de articulação de materiais diversos numa só obra leva a esse procedimento técnico específico, que se incorpora à arte do século XX com o cubismo de Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963). Em 1961, a exposição *The Art of Assemblage*, realizada no Museum of Modern Art - MoMA -, de Nova York, reúne não apenas obras de Dubuffet, mas também as combine paintings de Robert Rauschenberg (1925-2008) e a junk sculpture, e isso leva a pensar que a assemblage como procedimento passe a ser utilizada nas décadas de 1950 e 1960, na Europa e nos Estados Unidos, por artistas muito diferentes entre si.

sobre o inventário do mundo preparado por Bispo do Rosário para o dia do Juízo Final e, principalmente, sobre a subversão de objetos do cotidiano transformados em esculturas propostos pela própria artista Eleonora Fabre.

Figura 4. Exposição Eleonora Fabre: *Alguns Objetos*. Câmpus I. Universidade Feevale.



Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

Em agosto de 2015, a exposição *Acúmulos* de Isabel Sommer (Figura 5) apresentou uma obra de profundo impacto para público. Logo de início, foi possível sentir os aromas dos elementos que preencheram a Pinacoteca antes mesmo de se perceber as formas apresentadas: *sachês* de chá, confeccionados em dimensões 400 (quatrocentas) vezes maiores que um original. A artista utilizou pigmentos naturais, como: chás, café e terras para confeccionar a parte externa dos sachês e acrescentou os aromas de alfafa e hortelã em *spray* para complementar olfativamente a obra. Todos estes aromas associados remetiam ao espectador o cheiro da natureza, impregnando o espaço e estimulando a percepção.

Figura 5. Cartaz exposição Isabel Sommer: *Acúmulos*. Câmpus I. Universidade Feevale.



Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

As exposições realizadas pela Pinacoteca Feevale constituem ponto de referência permanente para a reflexão de questões artísticas envolvendo a vida acadêmica e a comunidade em geral. Para a exposição de Sommer, foram abordados com o público temas como instalações⁷ e trabalhos artísticos realizados com pigmentos naturais e sintéticos.

⁷ O termo instalação é incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando assemblagem ou ambiente construído em espaços de galerias e museus. As dificuldades de definir os contornos específicos de uma instalação datam de seu início e talvez permaneçam até hoje. As ambigüidades que apresentam desde a origem não podem ser esquecidas, tampouco devem afastar o esforço de pensar as particularidades dessa modalidade de produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador. Para a apreensão da obra é preciso percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas, ou simplesmente caminhar pelas veredas e trilhas que ela constrói por meio da disposição das peças, cores e objetos. Anúncios iniciais do que é designado como instalação podem ser localizados nas obras Merz, 1919, de Kurt Schwitters (1887 - 1948), e em duas obras que Marcel Duchamp (1887 - 1968) realiza para as exposições surrealistas de 1938 e 1942, em Nova York. No programa minimalista é possível localizar também um prenúncio do que viria a ser nomeado como instalação. As esculturas saem dos pedestais e ganham o solo, ocupando, vez por outra, todo o espaço da galeria. Os objetos dispostos no espaço, na relação que estabelecem entre si e o observador, constroem novas áreas espaciais, evidenciando aspectos arquitetônicos.

A obra do artista visual Carlos Vergara⁸ foi apresentada, especialmente sua pesquisa sobre pigmentos. Desde o fim dos anos 1980, Vergara emprega pigmentos naturais e minérios, com os quais produz a base para trabalhos em superfícies diversas e explora o contato direto com o meio natural, transferindo para a tela texturas, entre outros procedimentos.

Outro aspecto importante a destacar do Projeto Ação Educativa é o encontro com a artista (Figura 6), caracterizado sempre como um momento de apresentação do mesmo e de sua poética visual para toda a comunidade, acontecendo durante o coquetel de abertura da exposição. Atualmente, realizamos, ainda, durante o período da mostra, um seminário de artes visuais, em que além da produção apresentação na galeria da Pinacoteca, são discutidos os temas e afins que os trabalhos abordam.

⁸ Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1941. Gravador, fotógrafo e pintor. Na década de 1950, transfere-se para o Rio de Janeiro e, paralelamente à atividade de analista de laboratório, dedica-se ao artesanato de jóias, que são expostas na 7ª Bienal Internacional de São Paulo, em 1963. Nesse mesmo ano, volta-se para o desenho e a pintura, realizando estudos com Iberê Camargo (1914-1994). Participa das mostras Opinião 65 e 66, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ). Em 1967, é um dos organizadores da mostra Nova Objetividade Brasileira, que procura fazer um balanço da vanguarda brasileira. Atua ainda como cenógrafo e figurinista de peças teatrais. Nesse período, produz pinturas figurativas, que revelam afinidades com o expressionismo e a arte pop. Durante a década de 1970, utiliza a fotografia e filmes Super-8 para estabelecer reflexões sobre a realidade. O carnaval passa a ser também objeto de sua pesquisa. Atua ainda em colaboração com arquitetos, realizando painéis para diversos edifícios, empregando materiais e técnicas do artesanato popular. Em 1972, publica o caderno de desenhos Texto em Branco, pela editora Nova Fronteira. Durante os anos 1980, volta à pintura, produzindo quadros abstratos geométricos, nos quais explora, principalmente, tramas de losangos que determinam campos cromáticos.

Figura 6. Encontro com a artista Isabel Sommer. Exposição *Acúmulos*. Câmpus I. Universidade Feevale.



Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

Em setembro de 2015, foi a vez do Coletivo de Arte Ponto de Fuga⁹ expor *Faço Meus os Teus Desejos*, na galeria da Pinacoteca Feevale (Figura 7), trazendo à tona discussões sobre sonhos, desejos e o trabalho realizado por coletivos de arte na contemporaneidade (Figura 8).

Figura 7. Encontro com as artistas do Coletivo de Arte Ponto de Fuga. Exposição *Faço Meus os Teus Desejos*. Câmpus I. Universidade Feevale.



Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

⁹ Composto pelas artistas Camila Bulgarelli, Carolina de Oliveira, Daniela Heckler e Márcia Ost.

Figura 8. Cartaz exposição *Faço Meus os Teus Desejos*. Coletivo de Arte Ponto de Fuga. Câmpus I. Universidade Feevale.

Exposição

2015
pinacoteca

FAÇO MEUS OS TEUS DESEJOS

Artistas Camila Bulgarelli
Carolina de Oliveira,
Daniela Heckler
Márcia Ost
do COLETIVO DE ARTE
PONTO DE FUGA

Visitação
03 a 26 de setembro 2015
Encontro com as artistas
03 de setembro, às 20h45min

Projeções na Galeria
Vídeo, Cultura e Arte - Módulo V
23 de setembro, às 18h30min | Profa. Dra. Mara Weinreb

Ciclo de Encontros
Experiências Profissionais do Artista - Módulo V
12 de setembro, às 10h | Profa. Me. Alexandra Eckert

**UNIVERSIDADE
FEEVALE**

Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

Para esta mostra em especial, foi selecionado um vídeo-documentário sobre as experiências relatadas por integrantes de coletivos de arte (Figura 9), bem como oficinas de arte aos sábados¹⁰ (Figura 10), em que os participantes puderam integrar atividades

¹⁰ No horário das 10h às 12h.

práticas de desenho, serigrafia, xilogravura e calcografia, com propostas reflexivas e de organização profissional do artista visual.

Figura 9. Ação educativa exposição *Faço Meus os Teus Desejos*. Câmpus I. Universidade Feevale.



Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

Figura 10. Ação educativa no espaço dos ateliês. Câmpus I. Universidade Feevale.



Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

Cabe mencionar, ainda, que a Pinacoteca Feevale, desde a sua criação, organiza o Salão de Artes Visuais, com o objetivo de proporcionar visibilidade aos alunos do Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, que apresentam o resultado de suas pesquisas recentes, bem como de trabalhos realizados nas disciplinas teóricas e práticas do curso (Figura 11). A metodologia acontece por meio do lançamento de um edital anual, que busca estimular a inscrição dos acadêmicos graduandos. A partir das inscrições recebidas, o colegiado do curso se reúne para avaliar, selecionar e premiar os artistas participantes, como um reconhecimento especial por suas produções artísticas, publicando o resultado no site da Instituição e nas redes sociais. Esta avaliação resulta em dois momentos significativos do Projeto: a realização da exposição dos artistas selecionados, com doação de materiais e livros de arte para todos os expositores e, no ano seguinte, a exposição das obras dos artistas premiados.

Figura 11. Cartaz exposição XVIII Salão de Artes Visuais. Câmpus I. Universidade Feevale.

© 2015
pinacoteca

XVIII SALÃO DE ARTES VISUAIS

AGLAE FREITAS • ANA PAUSE • ANNA ROSA • BÁRBARA SAFT • BRUNA BERSCH • CAROLINA THOMASSIM
CERNAIDE HÜBLER • CJ BONROY • ESTELA KOLLET • ESTHER LEDUR FRATTALI • FABIANE MACHADO
FABIANO KUNST • FELIPE NEGRE DELGAU • FERNANDA DE CHRISTO • FLÁVIO PACHECO • HENRIQUE NUNES
JULIANA BORDMAN LIPPERT • LORENI PUNTEL • MARTINA BERGER • MATEUS VINÍCIUS DE MORAES • MLUCIFIRPO
MONA LISA • NAIR PASQUALI • RAFAEL TERRA • RAFAEL JUNG • TOM FERRERO

PERÍODO DE EXPOSIÇÃO
03 A 19 DE NOVOBRO

PREMIAÇÃO E ENCONTRO COM OS ARTISTAS
17 DE NOVOBRO ÀS 20H

AÇÃO EDUCATIVA: PROJEÇÕES NA GALERIA:
VÍDEO, CULTURA E ARTE - MÓDULO IV
11 DE NOVOBRO ÀS 18H30MIN
Profª. Drª. Mara Weinreb

CICLO DE ENCONTROS: EXPERIÊNCIAS
PROFISSIONAIS DO ARTISTA - MÓDULO VIII
07 DE NOVOBRO ÀS 10H
Profª. Me. Alexandra Eckert

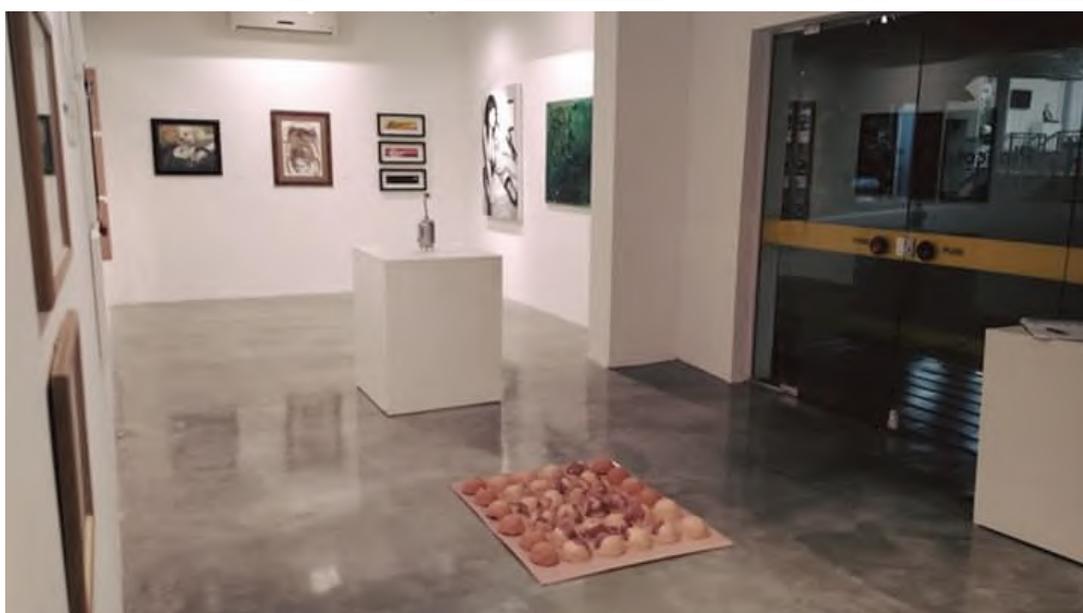
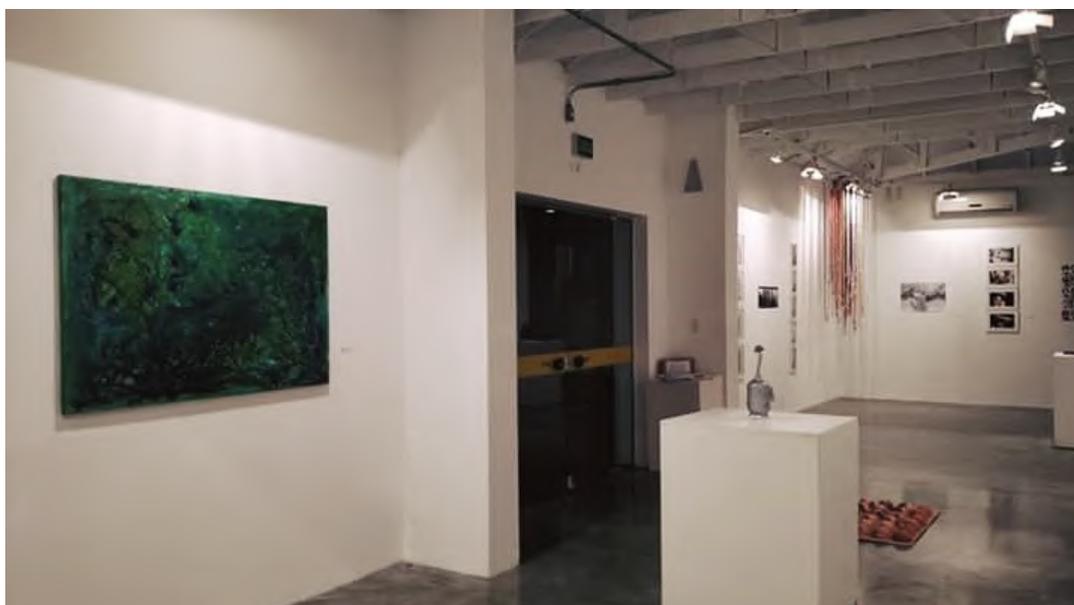
APOIO:
KORALLE

UNIVERSIDADE
FEEVALE

Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

Como resultados, acreditamos que o contato direto com a obra de arte, através da exposição, proporciona subsídios fundamentais para fruição, análise e estudo da arte como um conhecimento vivo (Figuras 12 e 13). E especificamente com a produção de um catálogo da mostra, da qual todos os alunos participam, lançado ao final do Salão. Para este Salão, nas atividades da ação educativa, foram abordadas questões sobre a história dos salões de Paris entre os séculos XIX e XX, até os dias atuais, bem como a realização de oficina de organização de *portfólio* artístico.

Figuras 12 e 13. Exposição XVIII Salão de Artes Visuais. Câmpus I. Universidade Feevale.



Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

Já a exposição *Professores-Artistas/ Artistas-Professores*, última exposição realizada no ano de 2015, apresentou a recente produção em artes visuais de Professores-Artistas da Universidade Feevale, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e da Fundação das Artes de Montenegro (FUNDARTE), marcando um intercâmbio entre as quatro Instituições e possibilitando um diálogo entre a docência, o fazer e o pensar a arte como campo de produção contemporânea e conhecimento (Figura 14).

Figura 14. Cartaz exposição *Professores-Artistas/ Artistas-Professores*. Câmpus I. Universidade Feevale.



**PROFESSORES-ARTISTAS
ARTISTAS-PROFESSORES**

Alexandra Eckert • Anderson Luiz de Souza • Carmen Capra • Cristian Mossi • Francine Tavares • Jano de Bhone
Júlio Herbstrich • Laura Ribero Rueda • Lurdi Blauth • Mara Galvani • Mara Weinreb • Marcelo Tomazi
Mariana Silva • Mariane Rotter • Myra Gonçalves • Nico Giuliano • Patriciane Born • Rosana Krug • Sergio Lopes

CURADORIA: Alexandra Eckert • Carmen Capra • Mara Galvani

ABERTURA 5 DE OUTUBRO DE 2015
VISITAÇÃO DE 6 A 24 DE OUTUBRO DE 2015

ENCONTRO COM OS ARTISTAS
23 DE OUTUBRO, ÀS 17H

PROJEÇÕES NA GALERIA: VÍDEO, CULTURA E ARTE - MÓDULO VI
14 DE OUTUBRO ÀS 18H30MIN | PROF.ª DR.ª MARA WEINREB

CICLO DE ENCONTROS: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DO ARTISTA - MÓDULO VII
17 DE OUTUBRO ÀS 10H | PROF.ª. ME. ALEXANDRA ECKERT

Atividade integrada ao X SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTES VISUAIS E II SEMINÁRIO NACIONAL DE FOTOGRAFIA – IMAGEM, ESPAÇO, TEMPO: TRANSITORIEDADES E CONEXÕES

APOIO:

FUNDARTE UCS UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL UERGS A.E. ANE. Caxias do Sul

REALIZAÇÃO: UNIVERSIDADE FEEVALE

Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

Para esta mostra, o Projeto de Ação Educativa (Figura 15 e 16) focou em experiências docentes tanto no espaço acadêmico como no do ateliê de arte, nas contribuições que tais depoimentos poderiam trazer para o campo do estudo da arte e, conseqüentemente, para profissionalização do artista de um modo mais abrangente.

Figuras 15 e 16. Encontro com os docentes da exposição *Professores-Artistas/ Artistas-Professores*. Câmpus I. Universidade Feevale.



Fonte: Arquivo Pinacoteca Feevale

As ações educativas do Projeto seguem no ano de 2019, propondo aulas abertas, encontro com os artistas, seminários, Pinacoteca da Feevale vai à Escola, Visor: Mostra de Videoarte e Projeto (Des)montagens, que consiste na realização de práticas educativas interdisciplinares, onde se articulam trabalhos experimentais oriundos de distintas áreas do conhecimento artístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como um dos principais objetivos a problematização das linguagens artísticas, assim como as diferentes realidades culturais da nossa contemporaneidade, o Projeto de Ação Educativa se justifica pela mediação que promove com o público acadêmico e visitante. Através da reflexão crítica, entre os presentes, relativa a exposição em questão, por meio de estratégias, como a visita guiada, a projeção de vídeos e documentários, criou-se diálogos com determinada exposição, caracterizando, também, uma ação pedagógica e social, que se estendeu durante e após o momento de sua prática.

Cada pessoa que participa de uma mediação de arte traz consigo suas expectativas, suas referências e seus códigos culturais. Entendemos que as propostas da Ação Educativa se constituem como espaço de discussões e de aquisição de conhecimentos, permitindo que cada um formule suas concepções e ideias, relacionando, dialogando e propondo um contato diferenciado com a arte, multiplicando sua experiência vivida neste espaço – uma pinacoteca de arte. Assim posto, os processos das ações educativas neste formato, no espaço da Pinacoteca Feevale, foram inovadores, na pesquisa por artistas que dialogassem com as exposições presentes, bem como introduzindo pressupostos teóricos da arte contemporânea que fossem instigadores para o espectador durante a sua participação.

REFERÊNCIAS

BULHÕES, Maria Amélia. Coleções, museus e memórias de uma arte em fluxo permanente. **Arte e Reflexões**. 2019. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/artereflexoes/site/2015/08/23/colecoes-museus-e-memorias-de-uma-arte-em-fluxo-permanente/>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

ASSEMBLAGE. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo325/assemblage>>. Acesso em: 06 out. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloisa Margarido. **Artes Visuais: Da exposição à sala de aula**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BLANCA, Rosa Maria (organizadora). **Poéticas abertas** [recurso eletrônico]. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

BULHÕES, Maria Amélia. Considerações sobre o sistema das Artes plásticas. **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, RS: UFRGS, Instituto de Artes, v. 2, n. 03, mai. 1991. Semestral.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

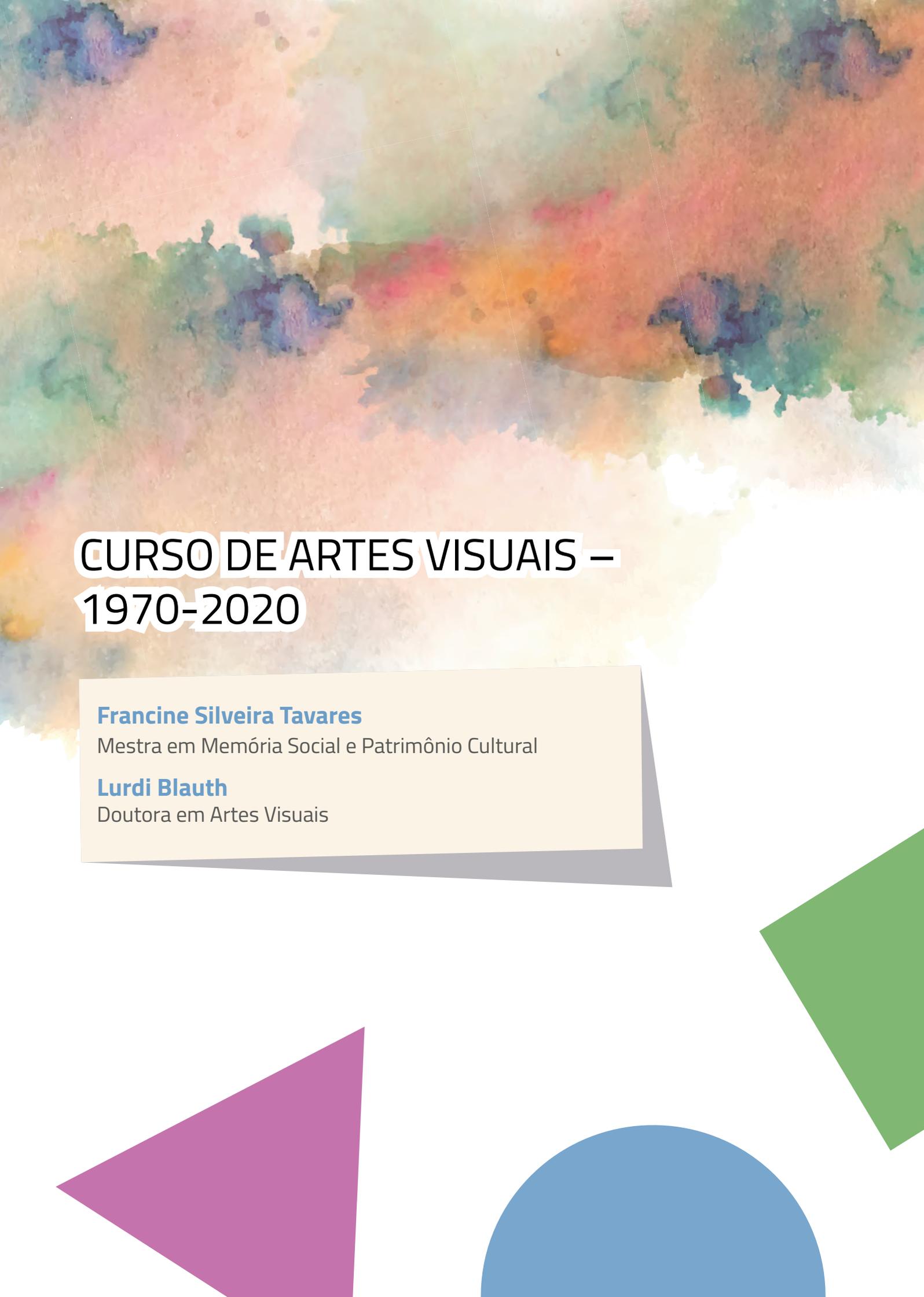
COSTA, Martins Clóvis; JOHN, Richard (organizadores). **Vetor**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2009.

INSTALAÇÃO. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>>. Acesso em: 06 out. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Resenha. São Paulo: Intermeios, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/aurora/article/download>>. Acesso em: set. 2019.

ROSÁRIO, Arthur Bispo do. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-ros%C3%A1rio>>. Acesso em: 06 out. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

VERGARA, Carlos. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9534/carlos-vergara>>. Acesso em: 06 out. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.



CURSO DE ARTES VISUAIS – 1970-2020

Francine Silveira Tavares

Mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural

Lurdi Blauth

Doutora em Artes Visuais



Celebrar 50 anos do curso de Artes Visuais é celebrar também muitas histórias de vida que, por algum momento e razão, estiveram interligadas ao curso. Celebrar 50 anos é rever acontecimentos do passado que nos trouxeram até aqui. E para celebrar essa data, vamos rever alguns momentos e personagens que ajudaram a criar este curso que há 50 anos constrói e se reconstrói na Universidade Feevale.

INÍCIO

O curso de Artes Visuais remonta sua origem a um outro nome e espaço. A sua origem está há 70 anos de distância, sendo concebido por duas irmãs que decidem ter uma escola de música. Essas irmãs, cujo sobrenome emprestam ao nome da escola, são Emília e Elisabeth Sauer. E a Escola de Música das Irmãs Sauer é o início de uma longa trajetória, que culminou no Curso de Artes Visuais da Universidade Feevale.

Conforme Emília Sauer, foi em 1950, logo após o falecimento de seu pai, que as irmãs decidiram abrir uma escola de música. Emília e Elisabeth tinham formação em piano pela Escola Superior de Música Carlos Gomes, de São Leopoldo. Em 1951, o terreno recém adquirido da Rua Vicente da Fontoura, em Novo Hamburgo, recebeu a casa de madeira que seria cenário para os primeiros alunos das irmãs, as quais logo seriam provocadas a ampliar a oferta da Escola com o curso de Artes Plásticas. Crianças com seis anos de idade e 4 meses de estudo se apresentavam com segurança e delicadeza, conforme reportagem do Jornal 5 de Abril, do dia 22 de dezembro de 1950, assinada por Laura C. Bohn, a qual tempos depois veio a lecionar na Escola de Belas Artes. Em 1951, encontramos no jornal o convite para a segunda audição de piano.



Fonte: Acervo do Centro de Documentação e Memória Feevale "Luci Therezinha Bridi"

Em 1956, o jornal destacava a boa receptividade que a ideia sobre a fundação de uma Escola de Belas Artes em Novo Hamburgo estava obtendo e informava a ocorrência de reuniões da Comissão Organizadora, que tinha à sua frente a professora Emília Sauer. Em outra manchete é decretada a sua fundação, “Fundada e funcionará em 1957 a Escola Municipal de Belas Artes”. Na reportagem são informados os cursos e professores que darão início às atividades da Escola: Piano, professoras Emi Sauer e Elisabeth S. Schimitt; Desenho e Pintura, professoras Laura C. Bohn e Helga Kehl; Gaita e Acordeon, professor Rudy Buth; Violino, professora Merice Hahn Maisonette; Teoria e Solfejo, professor Nestor Wennholz; Ballet, professor Harry Wieck.

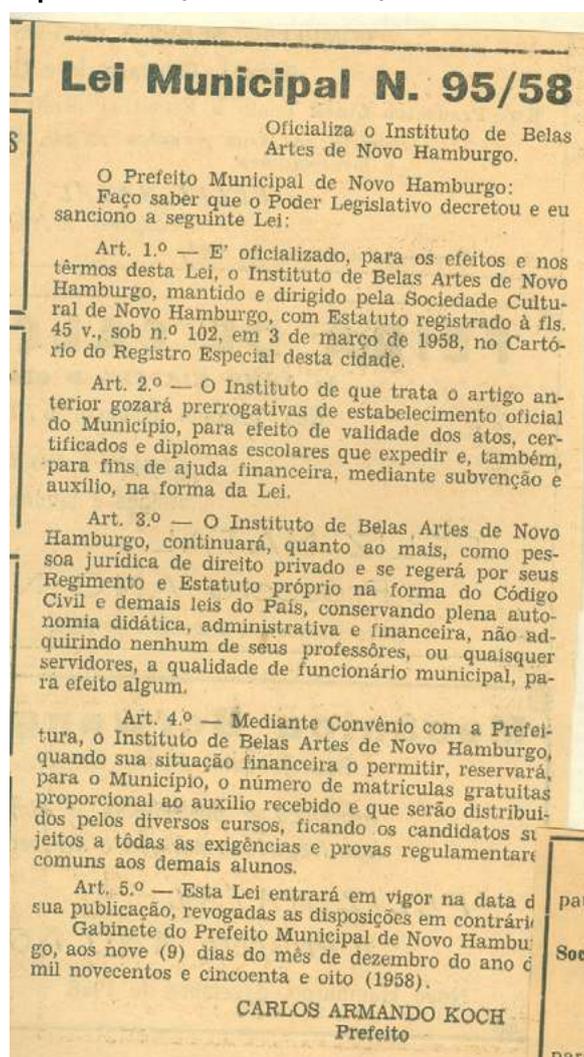


Fonte: Acervo do Centro de Documentação e Memória Feevale “Luci Therezinha Bridi”

Em nova reportagem do jornal 5 de Abril, em 7 dezembro de 1956, destacam-se a importância do empenho e dedicação de Emi Sauer para a criação da Escola e a ausência de um local para o funcionamento de todos os cursos. O início das atividades aconteceu em espaços separados, alguns cursos ocorriam nas residências dos professores e outros nas Sociedades Ginástica e Aliança. Conforme Vinicius Bossle, em reportagem para o Jornal Fôlha da Tarde, em 31 de agosto de 1957, a Escola já tinha 169 alunos matriculados, mas ainda não dispunha de uma sede para seu funcionamento. Somente em março de 1958, conforme notícia do Correio do Povo, o prefeito Carlos Armando Koch concedeu permissão à EBA para que ocupasse o prédio localizado na rua 1º de março, o qual atualmente abriga a Casa das Artes de Novo Hamburgo. Entretanto, a permissão não parece ter representado a solução imediata para as necessidades da EBA. Em 20 de fevereiro de 1959, no Jornal 5 de Abril, a reportagem destaca “acaba de se realizar um sonho acalentado durante dois anos, qual seja o de reunir em um local todas as secções de ensino que atualmente dispõe.” O texto ainda informa que o espaço havia passado por uma reforma e limpeza.

Em dezembro de 1958 é publicada a Lei Municipal N. 95/58 que oficializa o Instituto de Belas Artes de Novo Hamburgo. A Escola como era frequentemente chamada nos jornais passa a se chamar Instituto de Belas Artes – IBA e fica estabelecido que será mantido e dirigido pela Sociedade Cultural de Novo Hamburgo. A Sociedade foi criada em outubro de 1957, tendo por finalidade principal manter o Instituto de Belas Artes. Os srs. Niveo Friedrich e Walter Merino Delgado foram os primeiros presidente e vice-presidente da Sociedade Cultural.

Lei Municipal N. 95/58, Jornal 5 de Abril, 24 de dezembro de 1958



Fonte: Acervo do Centro de Documentação e Memória Feevale "Luci Therezinha Bridi"

Em 1961, as reportagens já manifestavam as intenções dos envolvidos com o Instituto de Belas Artes em solicitar o seu reconhecimento como Escola Superior, mas foi em 1962 que o pedido foi encaminhado ao poder público pelo deputado federal Tarso

Dutra. Entretanto, o reconhecimento ocorreu somente 6 anos depois, em 1968, quando o Instituto se torna Faculdade de Belas Artes. O IBA foi a primeira instituição de ensino superior de Novo Hamburgo e permaneceu sendo a única até a fundação da Feevale, que o incorporou em 1970.

EMÍLIA MARGRET SAUER E O APOIO DA COMUNIDADE DE NOVO HAMBURGO

Emi ou Emy Sauer como aparece em muitas reportagens sobre o Instituto de Belas Artes é somente uma das variações utilizadas para se referir a essa senhora com espírito determinado e empreendedor. Professora, srta., senhorinha, sra., culta, delicada, dedicada, esforçada, batalhadora, abnegada, admirável, moral sólida e alma da escola foram outras formas que a imprensa escolheu para se referir a essa figura que ocupa papel de destaque na história que antecede e dá início ao Curso de Artes Visuais.

Emília Margret Sauer



Fonte: Acervo do Centro de Documentação e Memória Feevale "Luci Therezinha Bridi"

Além da criação da Escola de Música das Irmãs Sauer, Emília guiou e acompanhou todas as demais etapas que envolveram o Instituto de Belas Artes. Como professora e diretora, vivenciou o dia a dia do Instituto, as demandas e os problemas enfrentados, como a falta de espaço adequado e as dificuldades financeiras. Permaneceu na direção do IBA até 1966, quando foi sucedida pela professora Beatriz Furtado Rahde, que prosseguiu com o processo de reconhecimento como ensino superior. Em reportagem do Jornal NH, Paulo Sérgio Gusmão descreve Emília da seguinte forma:

Seu trabalho, muito modestamente remunerado, de uma persistência extraordinária, refletia o espírito indomável e inquebrável de sua dona. Nada a detinha. Se fosse preciso falar com Nasser, para conseguir um apoio qualquer para o IBA, ela provavelmente teria ido ao Egito. (Jornal NH, 21 de março de 1969).

Emi Margret Sauer Häckl na inauguração das obras de remodelação e ampliação do Instituto de Belas Artes.



Fonte: Acervo do Centro de Documentação e Memória Feevale “Luci Therezinha Bridi”

Além de Emi Sauer, o IBA contou com o apoio do corpo docente, discente e comunidade de Novo Hamburgo, a qual colaborava com a doação ou participação nos eventos beneficentes. Os eventos eram promovidos pela Instituição em prol de melhoramentos e

aquisições de materiais e instrumentos musicais. A imprensa também apoiava o IBA divulgando as atividades, cursos, eventos beneficentes e cobrando o suporte do poder público. Em reportagem de abril de 1958, Vinicius Bossle escreve: “A luta maior do Instituto é pelo amparo que lhe deve dar o poder público. Sendo uma escola sem similar na cidade, faz jus a um apoio mais eficiente do Município e do Estado.”

O mesmo envolvimento e apoio da comunidade demonstrado com o IBA se repetiu anos depois com a criação da Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR e a fundação da Feevale. Atualmente, o curso de Artes Visuais continua desempenhando a missão iniciada na década de 1950, contribuindo para a formação e desenvolvimento artístico e cultural da cidade e região, fomentando a Arte enquanto saber e fazendo parte de histórias de vida que veem na Arte a chave para pensar, viver, estar e transformar o mundo.

ARTES VISUAIS – UNIVERSIDADE FEEVALE

Escrever sobre o percurso do curso de Artes nos remete para momentos que deixaram lembranças e que marcaram uma trajetória com muitas mudanças também em relação ao mundo, a um período tenso dos anos 1970, em seus aspectos sociais, políticos e culturais. Em 1968, foi realizado o primeiro vestibular do Instituto de Belas Artes (IBA) e em 1969 iniciam as aulas nos ateliês e salas de aula em um prédio situado na rua Primeiro de Março, no centro de Novo Hamburgo, RS. Em 1970, é incorporado à Feevale (Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior), no prédio do antigo colégio Marista São Jacó, em Hamburgo Velho, estando neste local até hoje. Houve adaptação ao novo currículo que ampliou em um ano da Faculdade de Belas Artes – curso de Licenciatura em Desenho e Plástica.

O curso passou por diferentes nomenclaturas, como Educação Artística – licenciatura primeiro e depois foi incluído o bacharelado, anos depois os mesmos são denominados de Artes Visuais – licenciatura e bacharelado. Neste meio tempo, por outros fatores, a licenciatura foi extinta, mas, logo surge o curso de Ensino da Arte na Diversidade, o qual retorna à denominação Artes Visuais – licenciatura. Em todos estes anos, houveram várias adaptações dos currículos para atender diretrizes do MEC, dos cursos de ensino superior, inclusive, atualizando seus componentes curriculares, novas nomenclaturas,

conteúdos, trocas de direções e coordenações, formação profissional e no início muitos professores eram reconhecidos artistas, porém, aos poucos aumentaram as exigências de titulação para professores com mestrados e doutorados.

Cabe destacar que os espaços culturais também se ampliaram, e a criação da Pinacoteca da Feevale, em 1999, foi um aspecto importante para a formação cultural e estética dos nossos alunos bacharéis e licenciados. Foram realizadas inúmeras exposições com artistas de diferentes regiões do país, bem como algumas de caráter internacional. Neste espaço, continuam sendo promovidos encontros e debates com os artistas expositores, oportunizando o contato dos acadêmicos com os processos de criação das obras, bem como os formandos apresentam seus trabalhos de conclusão de curso de bacharelado. Além disso, o Projeto Arte na Escola, do qual participam alunos egressos, atuantes em escolas da região, também organiza atividades relacionadas com as exposições.

Muitos outros projetos já estiveram relacionados diretamente com o curso, como o Movimento Teatral, Laboratório de Arte e Mídia e Movimento Urbe, que acabaram tomando outras direções e adequações, mas, com certeza, contribuíram na formação dos alunos. Atualmente, funciona o Projeto Circular, no qual os alunos e egressos participam, fomentando suas produções para se vincular em feiras de arte e exposição dos seus trabalhos em diferentes locais e espaços.

CONTANDO UM POUCO...

De maneira muito geral, relatamos acima um pouco sobre a caminhada do curso nestes 50 Anos, que, certamente, é bem mais do que isso, e nem caberia em poucas páginas de um texto. Além disso, solicitamos à alguns alunos egressos, dos quais mantemos contato, para realizarem um breve depoimento sobre o que significou o curso de Artes em suas vidas.

Começo por mim, que, desde 1969, ainda continuo trilhando os ateliês. Fui da primeira turma de vestibular, em 1968, iniciando as aulas no ano seguinte. São muitas lembranças, muitos caminhos com alegrias, frustrações, sonhos realizados no campo pessoal e profissional. A inquietação, a perseverança, a sensibilidade e a curiosidade em aprender e pesquisar novas possibilidades de criação sempre me acompanharam, e isso me faz crescer como ser humano e afirmar a importância da arte na vida.

IBA – 1ª turma de Vestibular, 1968



Fonte: Acervo particular

Quando ingressei no curso, meu desejo era ser somente professora de arte, pois eu vinha de um curso técnico e pensava que eu não tinha habilidades criativas para me tornar uma artista. Admirava muito os trabalhos dos meus colegas do IBA e, por isso, com pouca experiência anterior, eu me esforçava muito, fazia muitos trabalhos, não apenas os solicitados pelos professores. Com isso, mergulhava em um processo de criação pessoal e um mundo de descobertas se abria para mim, aliado ao incentivo dos professores. Permanecia muitas horas trabalhando nos ateliês fora do horário, junto com a maioria dos colegas, pois eram muitas solicitações e exigências tanto na produção prática quanto nos estudos teóricos.

O grupo deste período era muito ativo e inquieto, realizamos várias exposições nos espaços disponíveis da cidade, feiras de arte na praça, exposições organizadas e promovidas pelo DA, haviam ótimas premiações (recebi um primeiro prêmio em Gravura), visitávamos a Bienal de São Paulo, museus, galerias de arte, seminários, teatro. Realizamos várias exposições em Porto Alegre, na Galeria do Touring Club, participação no Salão

Cidade de Porto Alegre, Galeria Círculo, Salão de Arte Universitária, entre outros. Paralelamente, alguns do grupo frequentaram aulas gratuitas de pintura com Iberê Camargo e, para mim, o contato direto com um grande mestre desencadeou um profundo mergulho na arte, assim como nas aulas de gravura com a artista Vera Chaves Barcelos, além de outros professores, muitos também artistas, incentivando o processo criativo do grupo.

Após a nossa formatura, em março de 1974, cada um seguiu seu caminho, atuando como professores de arte ou produzindo arte de diferentes formas, e eu também precisava me afirmar, trabalhando como arte-educadora em escolas da região.

Formatura de Belas Artes, 1974



Fonte: Acervo do Centro de Documentação e Memória Feevale "Luci Therezinha Bridi"

Contudo, antes da formatura, tive uma enorme surpresa, o convite para atuar como professora auxiliar ao lado da professora Vera Chaves Barcelos. Gradativamente, fui assumindo as suas aulas, devido ao seu afastamento para estudos e outros interesses. Nestes anos todos, passei por diferentes setores, como chefe de departamento de Dese-

no, departamento de Plástica, até assumir a coordenação do curso, em 1999, até 2010. Em 1999, começaram as ofertas de cursos de especialização em Arte/Educação e, em 2000, na área das Poéticas Visuais, ampliando assim o campo de atuação, com o retorno dos egressos também de outras áreas do conhecimento.

Neste período, ocorreram muitos desafios e mudanças na Feevale, desde a conquista do título de Centro Universitário, e para o curso de Artes Visuais, a partir da listagem de disciplinas aprovadas pelo MEC, era necessário a construção do projeto pedagógico do curso, com seus objetivos, justificativas, formação profissional, etc. Foi um momento em que a instituição cresceu muito, implantando vários cursos novos, fomentando a pesquisa, até se transformar em Universidade. Houve um crescimento também do curso em número de alunos, com turmas no período noturno e de final de semana (FISEM).

Cabe mencionar que, da turma dos primeiros formandos, alguns retornaram como professores no curso, e o Carlos Geib também foi coordenador por um período, e alguns trabalharam em cursos de outras universidades e escolas. Com certeza, foi um grupo muito ativo em distintos espaços de ensino e culturais, sempre com o intuito de valorizar a arte em todos os seus aspectos, assim como tecemos profundos laços de amizade que perduram até hoje. Lurdi Blauth (1969-1973).

Matéria do NH com com Maria Beatriz Rahde - Diretora e professora do IBA



Produção dos alunos de uma Revista de História em quadrinhos

23 de agosto de 1971

ENTÃO... ALGUNS DEPOIMENTOS

Entre no IBA, Instituto de Belas Artes, em 1969, com o propósito de, assim que possível, fazer novamente o vestibular e me transferir para a faculdade de Artes da UFRGS, em Porto Alegre. Ficaria ali no máximo naquele ano... mas não foi isto que aconteceu... acabei me apaixonando pelo IBA, pelos colegas... pelos professores. Havia um clima legal, muita movimentação, muitas atividades paralelas às aulas que integravam alunos e professores. Enfim... ali fiquei até concluirmos o curso, em 1973.

Passamos a integrar a FEEVALE, mudamos de prédio... tudo ficou mais amplo e aos poucos nos adaptamos às novas instalações. Foram anos maravilhosos de muita amizade, companheirismo, cumplicidade e de parceria com colegas e professores também, tanto que, depois de 50 anos passados, ainda esta amizade continua viva! Após a formatura, dediquei-me à cerâmica por gostar da técnica graças à competente professora e artista Joice Schleiniger, com suas aulas muito animadas, mas também muitas vezes frustrantes, pois a cerâmica requer resistência, persistência e tolerância ao inesperado.

Hoje, aposentada, ocupo-me na produção e promoção de eventos culturais envolvendo as artes visuais, a música instrumental, canto coral e educação patrimonial. Foram anos de muita felicidade que contribuíram de forma decisiva para nossa formação. Vera Maria Rausch (1969-1973).

Nos estudos preparatórios do vestibular do curso, as aulas de modelagem foram significativas. Amassar o barro... peneirá-lo... estruturar a base, elaborar, num fazer e refazer até que se defina a forma planejada. E ainda a possibilidade de desconstruí-la como ato. A influência dos processos criativos no decorrer do curso, lado à formação teórica, refletiram em minhas atitudes perante as circunstâncias da vida. Aprendi a refazer-me, a compor novos sentidos, a gestar formas de superação. Aprendi e aprendo que posso sempre remodelar... remodelar-me. A compreensão do Sentido da Arte da minha vida. Sou grata! Maria Rosecler Barbosa da Silva (1969-1973).

Entre no curso de artes para não ficar sem fazer nada durante o ano de 1969. Meu objetivo era entrar no curso de Jornalismo da UFRGS, no ano seguinte. Ao final do primei-

ro semestre do Belas Artes eu já tinha certeza de que aquele era o meu lugar e não queria estar em nenhum outro.

Com o passar do tempo, fui me dando conta de que, mais do que fazer uma produção, eu queria dar visibilidade à produção dos meus colegas. Quando me formei fui para Porto Alegre, passei a trabalhar na galeria de Arte Sete Povos, onde comecei a divulgar a produção de jovens artistas. Juntei o curso de Artes com a função jornalística. Vera Lúcia da Rosa (1969-1973).

No período da formação acadêmica, lembro que nossos professores, em sua maioria, eram profissionais liberais ligados à área da Engenharia e Arquitetura. Muitos eram artistas, geralmente muito jovens, mas, já consagrados nacionalmente, no meio artístico. As aulas ocorriam no turno da tarde. As que mais me seduziam eram aquelas em que saíamos ao ar livre, munidos de cavaletes, folhas em A3 de sulfite fixadas nos tabuleiros para, com lápis carvão em punho, registrar imagens dos prédios do centro da cidade.

O curso exigia muita leitura, muitos cálculos e exercícios ligados à Geometria Descritiva. Visitas a exposições, apresentações teatrais e concertos aconteciam com regularidade e as visitas às Bienais de Arte, em SP, faziam parte da nossa rotina de estudos. Naquela época, éramos incentivados a participar de concursos para criação de cartazes para a divulgação de eventos e de produzir croquis em argila para a produção de troféus.

Nosso grupo gostava de participar destes desafios! Lembro-me bem da satisfação que senti quando meu trabalho foi escolhido para ser o troféu reproduzido em bronze do "Prêmio Orbis por um NH Melhor", prêmio que homenagearia o melhor vereador do ano. Cristina Mentz (1969-1973).

Montenegro, Scharlau, Novo Hamburgo, IBA - Itinerário diário, de ônibus, de parada em parada, durante 2 horas ou mais, até chegar ao Instituto de Belas Artes - IBA. Depois da mudança, mais uma parada e um ônibus até Hamburgo Velho e, por fim, a FEEVALE. Um esforço recompensado pelas experiências criativas, pela descoberta dos fazeres da arte e da estética, pelas reflexões provocadoras de tantas dúvidas e inquietações, pelo conhecimento transformador e pela alegria do encontro, da conversa, do debate.

Meus professores e colegas foram fundamentais para construir minhas concepções e direcionar minhas escolhas. Sobretudo, os colegas foram a rede de apoio e incentivo para que eu não desistisse da minha maratona diária. Nos amalgamamos de tal forma e com tanto afeto que a trama que nos constituiu nos une até hoje. Parafraseando Bachelard, quando sublinha que a infância habita em nós, posso afirmar que a FEEVALE, e tudo que ali aprendi e vivenciei, permanece em mim como uma segunda pele.

Meus estudos posteriores de especialização, mestrado e doutorado estiveram ancorados em tudo que vivi no Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica. Sinto uma nostalgia prazerosa quando relembro o tempo duro, cansativo, mas feliz da faculdade.

Hamburgo Velho, Novo Hamburgo, Scharlau, Montenegro: mesmo após 50 anos, isto faz sentido. Maria Isabel Petry Kehrwald (1969-1973).

É uma grande alegria comemorar os 50 anos do curso e lembrar esta linda trajetória. Iniciei na área das artes através de um curso livre no Instituto de Belas Artes, apaixonei-me pelas artes e então decidi prestar vestibular para ingressar na graduação.

Ao longo da caminhada, passamos por excelentes professores que se tornaram referências para todos nós, nos preparando para exercermos a docência, ministrando aulas, inclusive, no curso preparatório para o vestibular. Formamos um grupo, criamos laços de amizades, realizamos viagens, o que nos deixou ainda mais ligados, formando uma grande família de muito amor e respeito de um pelo outro. Foram anos muito produtivos de relacionamento humano e, nestes 50 anos, continuamos convivendo e nos encontrando anualmente. Carmem Vigil D'Oliveira (1969-1973).

As experiências vividas no Curso de Artes possibilitaram a liberação de sentimentos, e eu não tinha preocupação alguma com aprovação ou não no fazer artístico. Até hoje, o gosto em manipular instrumentos e materiais variados que trazem resultados, por vezes inesperados, causando muita satisfação e prazer. O Curso de Artes só veio enriquecer meu trabalho tanto pessoal como profissional. Berenice Sperb (1969-1973).

Lembro dos tempos de estudante como tempos de aprendizagem, de descobertas, de motivações para saber. A faculdade na verdade descortinou todo um mundo que tive

que desenvolver, como num processo contínuo. Foi um tempo maravilhoso. Carlos Geib (1969-1973).

Ingressei na Feevale no ano de 1975 e me formei em 1979, no Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica. Os aprendizados no curso de Licenciatura, unindo disciplinas teóricas de arte-educação, história da arte, percepção e disciplinas práticas, como gravura, desenho, escultura e teatro, foram fundamentais para minha formação.

A paixão pela Gravura tem me acompanhado nestes anos todos, desde as aulas com Lurdi Blauth e Vera Chaves Barcellos, até os dias de hoje, quando faço parte da cooperativa de artistas "Full Tilt Print Studio" em Boston, Estados Unidos. Clara Bohrer (1975-1979).

Tentarei descrever os sentimentos, fatos marcantes e trajetória que percorri na Universidade Feevale durante vários anos, em diferentes períodos. Iniciei a formação acadêmica em 1977, após ter cursado o magistério. Fui da turma do então curso de licenciatura plena em Educação Artística. No corpo docente, nomes como Vera Chaves Barcellos, Olga Reverbel, Maria Beatriz Rahde, Kurth Schmeling, Paixão Cortes, Aloisio Daudt, Lurdi Blauth, entre outros. Atualmente, participo como bolsista de iniciação científica voluntária da pesquisa em artes que veio ao encontro de meu interesse por desenvolver um projeto autoral como artista visual.

O mergulho em um estudo prático/teórico, em um espaço conhecido de tantos anos, as mesmas prensas e materiais promoveram um engajamento prazeroso, desafiador, empolgante, com resultados. Hoje estamos juntas, como coletivo de artistas, expondo nossos trabalhos no Brasil e exterior, fazendo história no cenário da arte e levando o nome da Universidade Feevale para onde vamos.

Nestas idas e vindas, a universidade foi e continua sendo meu ponto de referência, minha casa do conhecimento, onde faço amigos para sempre. Vera Amaral (1977-1982).

Parecem já tão distantes os anos em que vivi minha juventude, ávida de saber e experimentar técnicas, materiais, desenvolver ideias... distantes, mas tão marcantes, marcas sensíveis de um tempo que ainda está em mim. Lembro do ateliê de Cerâmica,

das aulas de Modelo Vivo, de Geometria Descritiva, as aulas de Estética e História da Arte com o professor Círio Simon e de um espaço especial, a sala de Gravura. Nesta sala tive a minha primeira experiência com a xilogravura. Experiência marcante que a minha querida professora Lurdi Blauth proporcionou. De tanto ter gostado da disciplina do currículo, acabei frequentando um Curso Livre de Xilogravura que foi oferecido por ela aos alunos interessados em aprofundar um pouco mais esta prática. Acho que este momento foi imprescindível para que hoje eu tenha na xilogravura meu mote inspirador, minha forma de expressar mais sincera e profunda, meu modo de me reconhecer e de tentar fazer com que o outro se reconheça.

Só tenho a agradecer à FEEVALE pelos anos que por ali passei e muito aprendi, onde professores exercem seu ofício. Ofício que, para mim, é um dos mais nobres, o de transmitir conhecimento e de estimular o desenvolvimento da sensibilidade do outro. Marinês Buseti (1979-1981).

Para mim, ter cursado a faculdade de Arte e licenciatura na Feevale me levou a querer e estudar sempre mais, dando sentido às minhas escolhas pessoais.

As amizades e a convivência com professores que tive e tenho, me estimularam a crescer sempre. Sempre me interessei pelo lado mais teórico da Arte e busquei realizar esse propósito com a base e a formação que tive. Criar uma galeria de Arte que tivesse convivência e troca com artistas, estudantes e a quem se interessasse nessas vivências.

Sou grata em ter alcançado esse objetivo. Ana Hauschild (1980-1983).

Estudei no curso Belas Artes da Feevale pois sempre me interessei por infinitas possibilidades de criação. O curso foi significativo, único e especial. Tive contato com as diferentes linguagens e os processos de ensino.

Com o auxílio do corpo docente, desenvolvi um olhar mais sensível para o mundo, rompendo com padrões estéticos tradicionais e vivenciando a arte em suas diferentes formas de expressão. Tenho ótimas lembranças das aulas e das pessoas que conheci! Lúcia Schmitz Ribeiro (1988-1992).

As memórias como estudante surgem como fragmentos vívidos, o curso era Licenciatura em Educação Artística. Das lembranças adolescentes ficaram os amigos, os sonhos compartilhados, os desejos de levar e elevar o ensino de arte. Nossas aulas eram encontros recheados de discussões, estudos, descobertas, mas acima de tudo de produções e desenvolvimento de linguagens individuais.

Neste caminho, a história da arte arrebatou meu coração, me mostrou as vidas reveladas, as pessoas e suas ações artísticas no mundo, preencheram e fizeram sentido para minha alma desejante e curiosa. Descobrir Iberê, Michelangelo, Miró.... Ler autores como Bachelard e Jung foi dar sentido, foi construir significados pessoais e a certeza de que a arte-educação seria minha escolha de vida. A graduação me fez sentir que a arte é uma construção simbólica, e que trabalhar com o ensino de arte é condição de comunicação que torna visível e humaniza. Ana Linck (1988-1992).

Ao ingressar no curso de Belas Artes da Feevale, no final dos longínquos anos 80, ainda no diurno, dei o primeiro passo na direção do que viria a ser minha vida profissional. Para além da decisão de ser professora de Arte, estava a decisão de que a Arte, definitivamente, tornava-se projeto de vida, porque nunca mais a deixei ou ela me deixou.

Na instituição, aprendi muito do fazer artístico, do pensar, do fruir, do valor essencial da Arte para a vida, que me ensinaram professores como Beatriz Furtado Rahde, Kurt Schmelling, Carlos Hugo Geib, Cristina Mentz, Angela Gonzaga, Lurdi Blauth, entre outros. Lembro-os, com muita reverência, porque o ensino tem nomes. Celi Teresinha Reinhardt (1989-1992).

Iniciei meus estudos na Feevale em 1999 e eram outros tempos. Havia me formado no Magistério e, naquele ano, a Feevale disponibilizava uma forma de ingresso diferenciada para alunos das áreas da educação. Os interessados submetiam seus históricos escolares para avaliação e, a partir de uma média que a instituição executava sobre o rendimento, ingressava-se no curso superior. Sendo selecionada, iniciei o curso de licenciatura em Educação Artística e, durante o curso, as muitas descobertas despertavam em mim um interesse cada vez maior pelas artes. Por questões pessoais, tive que abandonar o curso para retornar alguns anos depois.

Em 2015, retorno e encontro uma nova Feevale, a Universidade. O nosso saudosso Campus I possui até elevador! Que falta ele fez nas aulas de desenho e pintura que aconteciam nas salas do sótão. Meu interesse inicial era apenas para fazer o Trabalho de Conclusão, mas por orientação da coordenação e minha imensa vontade de me atualizar, me matriculei em seis disciplinas para me inserir neste mundo tecnológico e de inovação em que a universidade se transformou, inclusive o curso de Artes Visuais, agregando novas disciplinas. Após concluir o bacharelado, iniciei como bolsista voluntária de iniciação científica nos projetos de pesquisa no campo da arte, onde me dedico com muito afinco para produzir e refletir sobre arte. Amanda Becker (1999-2017).

Ingressei no curso de Artes Visuais tardiamente, em 2002. Mas acredito que o tenha feito na época certa, para mim. Sem qualquer expectativa ou objetivo pré-determinado, estava aberta ao que fosse oferecido e o que me foi oferecido me encantou.

O curso, particularmente voltado à arte contemporânea, abriu-me caminhos, horizontes desconhecidos, fez com que ingressasse em um novo universo. Guiada por excelentes professores, pude dar asas à imaginação e à criatividade, trilhei caminhos inesperados e descobri, particularmente, a escultura e a monotipia como linguagens de expressão.

Foram anos de muita atividade, muita reflexão que deixaram uma marca indelével. Fazer parte do universo das Artes Visuais é um privilégio. Ceiça Alles (2002-2009).

Artes Visuais... 13 anos de parceria. E da qual sai com a alegria enorme do sonho realizado e uma sensação de nostalgia. A FEEVALE Campus I foi, desde o primeiro dia, um lugar onde me senti "em casa". Tenho por este lugar, pelos professores que me acompanharam todo este tempo um carinho que ficará para sempre comigo.

E a arte? Bom, o Campus I respira simplicidade, tranquilidade, o lugar que me inspirou, que chegar significava atravessar um portal para a criação. Dos antigos ateliês no sótão, saudade da empolgação das primeiras disciplinas. Do calor na época de verão, melhor deixar passar.

Na antiga sala ao lado da piscina (hoje depósito), as aulas de papel artesanal despertaram uma paixão.

O “madrugadão” da serigrafia para o Projeto Circular, queima artesanal de cerâmica, as exposições, as indecisões do TCC e as horas de espera (nem por isso improdutivas) até o transporte chegar. E a arte foi deixando o futuro para ser o meu presente. Ana Paula Cardoso (2003-2018).

Ingressar no mundo das artes, um sonho que conquistei e que mudou minha vida. Fazer arte extrapola o nosso mundo, é aprender, observar, viver e estar em contato com o conhecimento. A arte preencheu um vazio, deu sentido ao meu dia a dia, sendo tão importante quanto respirar.

É nas artes, onde posso criar sem medo, sem limites, colocar as ideias mais mirabolantes, sair da rotina. No curso de Artes Visuais aprendi novas possibilidades, conhecendo as técnicas da gravura, da fotografia e da pintura, entre outras. A arte me leva a imaginar, viajar com a mente, manifestar meus sentimentos e emoções. Sempre estou em convívio com os lápis, pincéis, papéis, telas, tintas, pontas secas, ácidos e outros materiais. Ser bacharel em Artes Visuais é muito gratificante por me dar a condição de realizar meus projetos e estar em convivência com os artistas, os amigos e mestres, pessoas que amam a arte. Vera Maria Leitão Wild (2004-2013).

Depois de ter alcançado uma estabilidade profissional em outra área de atuação, a decisão de cursar Artes Visuais foi um reencontro com meu passado; onde desejos e sentimentos esquecidos pelas exigências sociais do dia a dia estavam adormecidos. Esse passado, com a maturidade do presente, junto ao curso, trouxe vigor e expectativas a uma vida morna em sua estabilidade.

Ainda, o contato com colegas mais jovens ajudou-me a estabelecer ligações muito mais cheias de compreensão e profundas com meus filhos. Amizades singelas e verdadeiras, sem cobranças, apenas trocas.

O acolhimento por parte dos professores foi algo surpreendente. Longas conversas sobre Artes, leituras desafiadoras e atividades estimulantes conseguiram reativar áreas adormecidas no pensamento de uma vida condicionada e hermética.

Despertar uma inquietude é movimentar-se adiante de onde nos encontramos!

Flávio Lemos Pacheco (2006-2017).

Eu tinha 17 anos quando decidi sair do interior de Minas Gerais para cursar Artes Visuais na Feevale em Novo Hamburgo/RS. Pesquisei as informações na internet, vim fazer o vestibular e conhecer a instituição. Como gostei de tudo, da energia do lugar, do clima frio, apesar de não estar acostumada, do colorido dos prédios do Campus II. Quando as aulas iniciaram, conheci o Campus I e me encantei pelo prédio histórico, pelas primeiras aulas no sótão e pelas pessoas. Fui recebida com muita simpatia pela então coordenadora do curso, a professora Lurdi Blauth, e mesmo estando tão longe de casa, da minha família, eu sempre tive no curso de Artes Visuais e na Feevale um lugar de pertencimento maior do que eu poderia explicar.

Ao longo do curso, tive oportunidade de trabalhar na Pinacoteca, no Espaço Cultural e no Ateliê. Aprendi muito nesses espaços, foram experiências que contribuíram para meu aprendizado como acadêmica e como pessoa. Estive presente em momentos de transição desses espaços, sou muito grata e feliz por ter colaborado, mesmo que um pouquinho, a escrever parte dessa história. Fiz muitas amizades, superei muitos desafios, contei com professores maravilhosos que não só fizeram parte da minha formação, mas também fazem parte da minha vida. Que tenhamos muito e muitos anos desse curso que nos permite sermos livres, autênticos e a multiplicar a Arte pelo mundo. Amanda Borges Machado (2006-2018).

Quando ingressei na Feevale para cursar o Bacharelado em Artes Visuais, minha concepção em relação à arte e à disciplina de artes sofreu transformações já nas primeiras aulas, pois descobri que um artista não precisa ser, necessariamente, alguém que trabalha com expressões realistas em um trabalho, seja por meio de um desenho, pintura, escultura, etc.

Na minha atual perspectiva, percebo que as transformações sobre o conceito de arte se devem não só às aulas que tive na universidade, mas, também, à prática de pesquisar, desenvolver e participar de projetos na área de artes, como bolsista de Iniciação Científica, em um projeto de pesquisa no campo da arte na Feevale. Continuo interessada em seguir como pesquisadora e docente de artes e agradeço aos professores e colegas com quem convivi e ao curso que comemora 50 anos, por ter me orientado na construção

de uma carreira acadêmica e profissional. E, para além disso, na minha construção como ser humano. Sabrina Esmeris (2008-2015).

O curso de Artes Visuais proporcionou-me uma abordagem consciente da constituição do mundo das artes em suas diversas formas de discurso e prática. As diferentes linguagens apresentadas pelo curso permitem ao estudante explorar métodos e técnicas de maneira ampla, possibilitando, também, conhecer-se melhor como indivíduo e artista.

O curso oferece a participação em projetos de investigação e pesquisa em arte e participações em exposições.

A experiência dentro do Curso de Artes Visuais se expande para além do conhecimento científico, valorizando o relacionamento com docentes e colegas. Fabiane Magalhães Machado (2012-2016).

Considerar que já estava superando a cifra dos 60, quando ingressei na Feevale, no curso de Artes Visuais, o sabor sentido foi tão intenso quanto ao de ter sido admitida como aeromoça na Varig, em 1975.

Desde os tempos de infância, a habilidade manual com trabalhos criativos, como desenho, pintura, construções com barro e recortes, fazia parte do meu interesse e também no âmbito familiar. Lá em casa, quase todos sofriam de uma grande imaginação, e havia uma certa rivalidade para ver quem era melhor em se pendurar em árvores, imitando o voo em aviõezinhos fabricados com caixotes ou quem saía rabiscando as paredes de casa.

Hoje me sinto realizada, realizei meu sonho, diplomada em Artes Visuais. Com uma abrangente bagagem cultural, a qual não teria sido conquistada sem o viver universitário, em clima e ambiente contemporâneo, estimulante e jovem, em meio aos mais qualificados mestres e professores. Sem falar dos modernos laboratórios e ateliês dos quais ainda sinto saudades, odor das tintas e solventes. Só tenho a agradecer à Feevale por esta conquista. Esther Ledur Fratalli (2013-2017).

As escolhas guiam nosso destino, e posso dizer com toda certeza que ter escolhido o curso de Artes Visuais foi uma das melhores direções que já tomei na vida! É incrível

como 6 anos de graduação podem mudar seu modo de pensar e ver o mundo; o meu, passou a ser visto pelas lentes da arte!

Fui privilegiada por poder ter feito parte da Feevale, por ter conhecido professores, colegas e amigos únicos!

Fui marcada pela arte e não há a mínima possibilidade de eu voltar a ser quem era antes; não se pode mais pensar pequeno quando se conhece o mundo infinito da arte. Tainan Pedroso (2013-2018).

Ter ingressado no curso de artes na Feevale foi a janela para concretar o que estava nos meus pensamentos. Com o incentivo dos professores e todas as oportunidades dentro do âmbito acadêmico, como os projetos de extensão e iniciação científica, deram as ferramentas para conquistar meus objetivos e trabalhar no campo da arte. Maria Luciana Firpo (2014-2018).

Quando ingressamos na Universidade, ficamos calculando quanto tempo vai levar para cumprimos toda a grade curricular e finalmente obtermos nosso tão esperado diploma de graduação. Parece uma eternidade, quando, na verdade, passa rápido que mal notamos, e a sensação de orfandade perdura durante um tempo. Recordo a humildade com que os docentes partilharam seus conhecimentos e experiências, seja em sala de aula ou em projetos de ensino, isso me mostrou que as aulas são ministradas por quem realmente ama o que faz, e o faz por amor.

Estudar Artes na Feevale foi a conquista de um sonho, principalmente pelo fato de que o curso nos leva a transpor limites, seja criativo ou temporal. Permitindo-nos explorar, contextualizar e divergir, ao mesmo tempo em que trabalhamos o convergir, o que somente a arte é capaz de propiciar com tanta maestria. Naomi Kamoshita (2016-2018).

Ingressei na faculdade em 2016 e passei por momentos de incerteza, como a maioria dos alunos calouros. Contudo, no decorrer do curso, vivenciando as disciplinas e tendo a oportunidade de me integrar em projetos e eventos proporcionados pelo curso de Artes Visuais, pude encontrar meu real caminho enquanto pessoa e profissional.

Ao longo do curso, consegui entrar no mercado de trabalho da minha área, o que ajudou em meu desenvolvimento enquanto artista visual.

A Universidade Feevale foi muito importante neste processo e com certeza impactou positivamente o rumo que minha carreira profissional tomará de agora em diante. Matheus Carvalho (em andamento).

Sempre tive contato com Arte, mas nunca pensei em estudar e ser professora de Arte. Queria ser educadora, mas não sabia como, até o dia que tive contato com o curso de Artes Visuais. Parece que naquele momento consegui visualizar todas as possibilidades e oportunidades que poderia ter no curso! Hoje sou muito realizada na profissão, o contato com a arte e com os alunos fortalece a esperança para um futuro melhor. A arte sempre será testada de diversas formas, sempre teremos que mostrar o porque somos importantes, mas também podemos transformar muitos olhares e opiniões sobre o mundo e suas histórias! O que mais aprendo no curso é que precisamos unir prática com teoria, sempre realizando pesquisas e trazendo estes dados e experimentos a nosso favor! Arte também é pesquisa! Quero muito crescer ainda mais nesta área e continuar neste caminho! Viva a arte! Camila Helena Bauerman (em andamento).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os depoimentos relatados brevemente revelam o quanto a Arte significou e marcou a vida de cada aluno e aluna durante o curso de Artes Visuais. As reflexões escritas revelam o esforço, a dedicação, as frustrações, as alegrias e as expectativas no processo de formação, não estando relacionadas a uma faixa etária, ser mais jovem ou já ter experiências em outros campos de conhecimento. Percebemos, sobretudo, um profundo desejo de descobrir um caminho de ressignificação, talvez, encontrar o próprio sentido da vida por meio da arte. São questões que vão muito além de um mero fazer e conhecer uma determinada linguagem artística, mas despertar as possibilidades de desenvolver o seu potencial criativo e perceber o mundo de forma mais sensível.

Os estudos e o envolvimento tanto no campo prático como no teórico, gradativamente, novos horizontes são descortinados e um processo de criação individual é aflorado em suas distintas formas. Neste experienciar e vivenciar a arte, acontece o encontro

com os múltiplos meios da arte, são feitas escolhas e descobertas de caminhos a serem trilhados de diversas possibilidades profissionais, seja como artista visual, como arte-educador, galerista, mediador em museus, entre outros.

Estas memórias, algumas mais recentes e outras que nos remetem ao início dessa longa trajetória do curso, mostram-nos histórias de vida, as transformações e o significado da arte, tanto pessoais como profissionais. Além disso, neste contato, percebemos a satisfação e a honra dos egressos em terem sido lembrados em sua passagem pelo curso, por fazerem parte da construção dessa memória dos 50 Anos do curso. Desejamos que, nas próximas décadas, o curso de Artes Visuais de bacharelado e licenciatura da Universidade Feevale continue desempenhando a sua incumbência de aproximar e integrar a arte com a vida! A vida com a arte. Assim, talvez, possamos contribuir para a construção e o entendimento de que a arte é expressão e comunicação humana desde os tempos imemoriais. Entendemos que a arte atua no campo do sensível, e através da sensibilidade desenvolvemos um olhar de respeito às diferenças diante da rica diversidade humana e cultural do nosso país e do mundo.

Muito obrigada pelos lindos e sinceros depoimentos!

OS AUTORES

ALEXANDRA KLOECKNER ECKERT NUNES

Licenciada em Educação Artística, Bacharel em Cerâmica e Mestra em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Artista visual. É docente na Graduação e Pós-Graduação da Universidade Feevale. Coordenadora da Pinacoteca Feevale, Espaço Cultural Feevale e do Projeto Circular, pela mesma Instituição.

E-mail: alexandran@feevale.br

ANDREA ANTINOLFI PEREIRA

Graduada em Pedagogia com Ênfase em Supervisão e Administração Escolar pela Universidade Feevale, Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela UNINTER e Pós-Graduada/Especialização em Coordenação Pedagógica pela UFRGS. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Campo Bom/RS, atualmente atua na direção da EMEI Primeiros Passos em Campo Bom/RS.

E-mail: andreapereiranh@hotmail.com

CARLOS EDUARDO STRÖHER

Licenciado em História e em Geografia, Especialista em Ensino de História e Geografia, Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi professor da Universidade Feevale, nos cursos de Pedagogia e História, no período de 2014 a 2019. Professor das redes municipais de Bom Princípio e Tupandi/RS.

E-mail: carloseduardostroher@gmail.com

DALILA INÊS MALDANER BACKES

Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Feevale, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

E-mail: dalilai@feevale.br

FRANCINE SILVEIRA TAVARES

Bacharela em Artes Visuais - Habilitação em Pintura, Especialista em Memória, Identidade e Cultura Material e Mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural, pela Universidade Federal de Pelotas. É professora da Universidade Feevale, desde 2012, nos Cursos de Fotografia, Design de Interiores, Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Artes Visuais.

E-mail: francinet@feevale.br

JANAINA CARDOSO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale, Especialista em Gestão Educacional pela Faccat e Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

E-mail: janainac@feevale.br

JÉSSICA ATHA FLESCH MEREGALI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale.

E-mail: jessica-atha@hotmail.com

KATIRA MAYER POHLMANN

Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale.

Professora da Educação Infantil.

E-mail: katiramayer@gmail.com

LUCIA HUGO UCZAK

Graduada em Pedagogia e Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade La Salle, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora adjunta da Universidade Feevale, no curso de Pedagogia.

E-mail: lucia.hugo@feevale.br

LUCIANE SCHUTZ KRUCHE

Graduada em Letras pela Unisinos, Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco, Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão social pela Universidade Feevale. Professora das disciplinas de Libras, Educação Inclusiva e Língua Portuguesa para Surdos nos cursos de Licenciatura da Feevale.

E-mail: lucianesk@feevale.br

LUÍS FERNANDO HOFFMANN

Licenciado em Matemática pela Unisinos, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Professor da Universidade Feevale.

E-mail: luisfh@feevale.br

LURDI BLAUTH

Graduada em Desenho e Plástica pela Universidade Feevale; Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doctorat sandwich en Art Plastique - Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). É artista plástica, pesquisadora e atua como docente nos cursos de graduação e pós-graduação na área das Artes Visuais, na Universidade Feevale.

E-mail: lurdib@feevale.br

MARA EVANISA WEINREB

Graduada em Psicologia pela PUCRS, Mestra em História, Teoria e Crítica da Arte pelo Instituto de Artes - PPGAVI e Doutora pelo mesmo Programa de Pós-Graduação. Foi docente da Universidade Feevale no período de 2007 a 2019, atuando em projetos de extensão e como coordenadora do curso de especialização em Arteterapia.

E-mail: maraew@gmail.com

MÁRCIA BLANCO CARDOSO

Licenciada em História. Mestra em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Universidade Feevale, nos cursos de História e Pedagogia.

E-mail: mcardoso@feevale.br

MOANA MEINHARDT

Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale, Mestra em Educação pela UFRGS e Doutora em Educação pela Universidade La Salle, foi professora do Curso de Pedagogia, na Universidade Feevale, de 2005 a 2018 e, atualmente, é assessora pedagógica e professora do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle.

E-mail: moameinhardt@gmail.com

PALOMA DIAS SILVEIRA

Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação pela UFRGS. Foi professora do curso de Pedagogia da Universidade Feevale no período de 2015 a 2019. É técnica em assuntos educacionais da Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS.

E-mail: paloma.dias@gmail.com

PAULO ROBERTO PASQUALOTTI

Bacharel em Ciência da Computação pela UPF, Especialista em Informática na Educação pela UFRGS, Especialista em Informática para Aplicações Empresariais pela ULBRA, Mestre em Computação Aplicada pela Unisinos. Foi Professor da Universidade Feevale no período de 2003 a 2018.

Atualmente é professor na Faculdade SENAI de Florianópolis/SC e atua na Caixa Econômica Federal.

E-mail: ppasqualotti@gmail.com

SIMONE MOREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambas formações pela Universidade Feevale e Mestre em Educação pela PUC/RS. É docente em Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Feevale e coordenou o Curso de Pedagogia no período de 2015 a 2019. Coordena atualmente o Curso de Especialização em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional da Feevale.

E-mail: simonemore@feevale.br

SUELEN BOMFIM NOBRE

Graduada em Ciências Biológicas pela ULBRA, Especialista em Docência Universitária no Século XXI pela Universidade Feevale, Mestra e Doutora em Ensino de Ciências pela ULBRA. Professora da Universidade Feevale.

E-mail: suelennobre@feevale.br



ISBN:
978-65-86341-00-3