

MEMORIAL ACADÊMICO

MAGDA FLORIANA DAMIANI
SIAPE: 004209273

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Pelotas, ?? de Dezembro de 2015

Sumário

Apresentação	i
1 Formação	
2	

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória docente iniciou bem cedo, na infância, mas passou por períodos de latência, até se estabelecer como fundamental em minha vida, nos últimos 25 anos. Este memorial tem o objetivo de apresentá-la, constituindo-se também em um balanço das atividades acadêmicas realizadas nesse período.

A produção deste documento forjado a partir do pensar e narrar minha vida profissional, foi um processo rico e interessante, pois foi criando um espelho no qual vi refletidos meus sonhos realizados e frustrados, meus sucessos e insucessos, meus potenciais e minhas limitações. Tal processo possibilitou que eu me entendesse melhor como docente, pesquisadora e, ao fim e ao cabo, como pessoa, pois essas facetas estão intimamente interligadas. Possibilitou, igualmente, que eu avaliasse minha carreira, fazendo isso à luz de meu potencial. O espelho permitiu, da mesma forma, que eu percebesse o desenrolar de alguns aspectos da educação brasileira, nesses anos, que se refletiram na trajetória por mim percorrida.

O memorial inicia com relato resumido de minha formação, ali incluindo a atuação profissional inicial, ou seja, antes do ingresso da FaE. Essa parte foi intitulada **Formação, Pós-graduação e Atuação Profissional Inicial** e serve como pano de fundo que contextualiza o trabalho posteriormente desenvolvido – embora nem todo tenha raízes nesse período, já que a vida é processo e vai sofrendo a influência de diferentes acontecimentos, ao longo de seu desenrolar. Ela é composta pela apresentação de informações juntamente com reflexões, havendo equilíbrio entre esses dois componentes.

Nas partes 2, 3 e 4, o texto adquire nova roupagem, pela inclusão de listagens de disciplinas, de alunos orientados, de trabalhos publicados etc, após ou entremeadas com informações e pensamentos. Essa inclusão foi feita com o intuito de contemplar o caráter deste memorial, que entendo como avaliativo. As listagens apresentam minhas realizações, como docente da Faculdade de Educação (FaE), de maneira objetiva, em suas devidas dimensões. Nessas partes, intituladas, respectivamente, **Ensino e**

Orientação de Alunos, Pesquisa e Pesquisa e Produção Intelectual e Extensão, enfoco as atividades mais importantes e que geraram as reflexões mais significativas e merecedoras de discussão.

As partes subsequentes, bem mais resumidas, porque assim foi a minha atuação em relação aos aspectos nelas contidos, – **AQUI IRÃO OS OUTROS TÍTULOS, QUE AINDA NÃO ESTÃO BEM DEFINIDOS** – são compostas, basicamente, de informações, embora nelas haja algumas breves reflexões.

A partir desta apresentação, deve ficar claro que o memorial não constitui um todo homogêneo. Quis, inicialmente, tentar construí-lo com essa característica, mas, à medida que ele ia tomando corpo, fui percebendo a impossibilidade de assim fazê-lo. Havia aspectos mais importantes e outros menos importantes, pontos que instigavam sentimentos e pensamentos e outros que não me mobilizavam. Assim, tomei a decisão de organizá-lo seguindo essa lógica experiencial e dando mais visibilidade ao mais significativo. Ainda que composto desses pedaços singulares e díspares, pretendi montar um todo coerente, mesmo duvidando que isso seja possível.

O texto faz menção a alguns autores e apresenta algumas referências, embora eu não tenha tido a intenção de fazer isso sistematicamente, construindo um texto acadêmico, recheado de teoria. Esses elementos foram sendo adicionados à proporção que iam surgindo durante a reflexão, sinal de sua relevância. Ainda assim, muitos autores e ideias que me inspiraram, auxiliaram ou provocaram, podem ter ficado de fora. Também citei pessoas, que foram parceiras durante minha trajetória profissional, e, certamente, devo ter deixado muitas no anonimato.

A escrita apresenta partes em itálico e a decisão por usar essa formatação foi tomada no sentido de separar os fatos das reflexões, ilustrando o modo como o memorial foi sendo constituído: iniciou com a organização das listagens dos fatos, que foram sendo tecidos em uma narrativa. À proporção que os relatava, eu ia sendo invadida por pensamentos e afetos que os mostravam em sua plenitude, riqueza e relevância, completando sua recordação. Assim, não poderia escrever este memorial de outra forma. Ele é a professora Magda.

FORMAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL

Os que acompanharam minha história contam que sempre gostei de brincar de escola e de professora, inclusive, vivia corrigindo a fala das pessoas, por vezes, causando embaraço a meus pais. Cresci fascinada pela história profissional de duas primas, muito mais velhas do que eu, que tinham cursado mestrados fora do Brasil – uma nos Estados Unidos e a outra na França, respectivamente. Eram professoras universitárias e eu adorava conversar com elas sobre suas viagens e ver suas inúmeras fotografias. Naquela época, suas viagens interessavam-me mais do que suas pesquisas ou atividades de ensino, mas ser professora universitária, para mim, parecia abrir uma possibilidade de conhecer o mundo. Assim, pensava, sem muita clareza do que isso significava, em ser professora.

Durante a adolescência, todavia, o magistério tomou outro contorno: eu o via como uma atividade sem nenhum charme ou status e que exigia muita dedicação e abnegação, com retorno pouco compensador, em termos financeiros. Passei, assim, a ponderar o engajamento em outras profissões que percebia mais atraentes, como Arqueologia e Arquitetura. Minha família esperava que eu ingressasse no Curso Normal, mas, contrariando todas as expectativas, ao final do ginásio, fui para curso científico.

Desde o jardim de infância, até o final do ginásio, estudei no Instituto de Educação General Flores da Cunha, escola estadual de prestígio, em Porto Alegre. Como decidira pelo científico, tive que mudar de escola, ao concluir o ginásio, e fui para o Colégio Farroupilha, instituição particular na qual permaneci até meados do terceiro ano desse curso. A mudança de escola pública para privada não teve impacto para mim, pois o Instituto era uma escola bastante elitista. Eu, inclusive, fui selecionada para participar de um programa experimental, que propiciava uma formação mais ampla

do que a tradicional e funcionava em dois turnos, nessa escola pública (algo ainda mais elitista).

Durante o terceiro ano do científico (1969), participei de um intercâmbio de estudantes, nos Estados Unidos, pelo programa do American Field Service – AFS. Permaneci nesse país por dez meses, morando com uma família e frequentando o High School.

Essa foi uma experiência incrível, em termos de amadurecimento e de abertura para o mundo, embora ainda fosse uma experiência elitizada. Comecei a ver que a realidade tinha muitas facetas e me encantou a oportunidade de conhecer gente nova e modos de vida distintos do meu. Mesmo vivendo em uma família de classe média, como a minha, as vivências dessa época foram transformadoras. Comecei a enxergar a realidade de modo mais amplo, em todos os seus matizes. Comecei a notar que havia muita gente que, diferentemente de mim, tinha inúmeras necessidades e não conseguia ter uma vida digna, gente que era explorada por uns poucos poderosos. Essas percepções, geradas pela oportunidade de ver meu país e minha vida à distância, desde o interior de uma cultura diferente, gerou um desejo de trabalhar com essa gente desprivilegiada, de forma a poder ajudá-la a viver melhor.

Ao retornar, em 1971, ingressei no Curso de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), embora também estivesse pensando no Curso de Psicologia que, na época, somente era oferecido na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Para ingresso neste, havia necessidade de ser submetida a uma bateria de testes psicológicos, primeira etapa seletiva antes do vestibular propriamente dito, que aconteceria depois do da UFRGS. Como fui aprovada na Arquitetura, que era minha primeira opção, nem prestei o vestibular na PUCRS, embora tivesse sido aprovada na etapa de seleção preliminar.

Escolhi a Arquitetura porque via nela a possibilidade de ajudar as pessoas, organizando seus espaços de moradia para que pudessem ter uma vida confortável e digna. Sonhava em projetar casas populares, cidades humanizadas, espaços de lazer e vida comunitária... Além disso, considerava a faculdade, onde faria meu curso, como a mais engajada e avançada cultural e politicamente, a mais aberta à criatividade e aos anseios dos alunos: oferecia cursos de extensão, organizava eventos e debates, promovia festas. Ali, constatava a existência de um clima de vanguarda, que atendia minhas necessidades de ser moderna, criativa, anticonvencional - como bem cabia a uma adolescente deslumbrada, voltando de sua experiência de vida fora do país.

Logo nos primeiros meses de aula, comecei a trabalhar em escritórios de Arquitetura e Engenharia, como desenhista. *O trabalho era interessante, mas eu logo comecei a sentir que faltava alguma coisa. Avaliava minhas atividades como demasiadamente solitárias e mecânicas e não sentia que trabalhava em prol das pessoas mais necessitadas, da forma como desejava. Claro que meu trabalho, naquele momento, era voltado à obtenção de renda, para conseguir certa independência econômica, em relação à minha família. Mas ele me fez refletir sobre a profissão que escolhera. Planejar espaços adequados de moradia e convívio era importante, mas sentia que essas atividades não me proporcionariam um grau de contato próximo e intenso com gente, no dia a dia, que era algo que eu queria. Assim, ao final do segundo ano do curso, resolvi voltar-me para aquela opção que tinha deixado de lado, à época do vestibular: a Psicologia. A opção, aos poucos, foi-se materializando como possibilidade para encontrar algo que atendesse aos meus anseios de contatos humanos mais próximos e ao embrião de consciência social, que em mim se havia criado, durante a experiência de vida no estrangeiro e o trabalho junto ao AFS, no qual me engajara desde o retorno ao Brasil (selecionando candidatos às bolsas de estudo no exterior).*

Iniciei o Curso de Psicologia (Bacharelado) na UFRGS, em 1974, em sua primeira turma, e, no segundo semestre desse Curso, abandonei a Arquitetura, desistindo da vaga que ficara mantida, por segurança, caso mudasse de ideia. Na Psicologia, comecei a sentir-me mais próxima do que buscava e fiquei cada vez mais fascinada com a possibilidade de entendimento do ser humano que o Curso me proporcionava. *Vislumbrava a chance de ajudar as pessoas a se conhecerem melhor, a serem mais felizes e, especialmente, seduzia-me a possibilidade de “curá-las” de seus problemas mentais, a partir de meus conhecimentos psicológicos. Essa, avalio agora, era uma posição bastante ingênua e onipotente, que reconheço como recorrente em estudantes de Psicologia. Acreditava que a maioria dos problemas que se apresentavam nas vidas das pessoas tinham origem dentro delas próprias e poderiam ser resolvidos (ou, pelo menos, amenizados) por um terapeuta competente. Tal ideia, naquele momento, não gerava conflitos com minha nascente, ainda que insipiente, consciência social. Apaixonei-me pela Psicanálise e sua explicação sobre o funcionamento psicológico, por meio das pulsões inatas e das vivências familiares nos primeiros anos de vida. Freud parecia poder explicar tudo. As ideias comportamentalistas, com as quais tive contato durante o Curso, pareciam-me*

absurdamente deterministas e autoritárias e o humanismo rogeriano muito romântico, embora mostrasse que o ser humano tinha potencial para autorrealização, caso lhe fossem propiciadas condições favoráveis. Que me lembre, basicamente, era isso que se estudava em termos de teorias psicológicas. O Curso era bastante teórico.

Nesses primeiros anos, iniciei também a exploração de meu próprio psiquismo, para poder me entender melhor e livrar-me de algumas angústias que a vida adulta e o próprio curso geravam. Submeti-me a tratamento psicológico e penso que fui bastante beneficiada por ele. É claro que acredito na psicoterapia, mas não penso que ela possa dar conta de resolver todos os problemas humanos. Naquela época, talvez pelo enfoque do Curso, voltado ao indivíduo e pouco focado nos problemas sociais e políticos, que eram intensos, em pleno período da ditadura militar, nunca pensei em me engajar no movimento estudantil, que fervilhava a meu redor. Era simpática a ele, mas minhas preocupações humanísticas ainda não me motivavam a um comportamento político combativo, que era adotado por alguns de meus amigos.

Com o objetivo de continuar tendo minha própria renda e tendo abandonado o trabalho nos escritórios de Engenharia e Arquitetura, comecei, também em 1974, a dar aulas de Inglês para crianças – em curso privado e nas casas de algumas famílias, ao mesmo tempo em que estudava Psicologia. Minha formação pedagógica era inexistente, mas eu não me preocupava com isso. Tinha prazer em inventar atividades, jogos e brincadeiras e ver que as crianças gostavam de minhas aulas e iam aprendendo o que eu ensinava. Naquele momento, isso me contentava. Não me preocupavam os processos de aprendizagem. Acreditava que, se as aulas fossem boas e motivadoras, as crianças aprenderiam. Tudo muito simples. Minha preocupação era, assim, preparar aulas que incluíssem atividades interessantes e motivadoras. Cursar a Licenciatura em Psicologia nem passava por minha cabeça, até porque acreditava que já tinha o dom para ensinar. Embora tivesse desistido da carreira docente ela, ironicamente, voltava, nessa época, a mostrar-me seus encantos, ainda que de maneira diferente daquela que ocorrera na infância, a partir do contato com minhas primas.

Minhas atividades, como professora de Inglês, encerraram-se quando me transferi para Pelotas, por circunstâncias familiares (meu marido foi contratado como professor da Universidade Federal de Pelotas/UFPel). O Curso de Psicologia foi, então, concluído na Universidade Católica de Pelotas/UCPel, em 1979. Como comentei anteriormente, esse Curso era bastante teórico nas duas universidades e, principalmente, voltado para área clínica. Considero que minha formação foi demasiadamente técnica e

sem muitas discussões sobre questões sociais. Não sei se os Cursos tinham essa intenção ou se eu não percebi/aproveitei as discussões que abriam o campo psicológico para além das teorias e técnicas necessárias à formação profissional. Só sei que saí deles acreditando na neutralidade do psicólogo, na possibilidade de este realizar seu trabalho apenas utilizando tais teorias e técnicas, sem se servir, de maneira substantiva, de uma análise do papel do contexto político e social sobre a vida das pessoas. Os estágios realizados pouco ajudaram a modificar minhas ideias. Na Psicologia Escolar, trabalhei em escola particular, estudando processos grupais entre crianças; na Psicologia Organizacional, trabalhei também em instituição privada, centrando-me em aspectos de seleção de pessoal; na Psicologia Clínica, atendi crianças institucionalizadas, que me sensibilizavam com seus problemas, mas em relação às quais mantinha uma visão individualizada. Considero tudo isso uma lástima: tive uma formação teórica e técnica razoável, mas saí do curso sem pensar com profundidade sobre o papel social da ciência psicológica na realidade brasileira.

Por um curto período, depois de formada, trabalhei como terapeuta voluntária em um posto de saúde da periferia da cidade, administrado pela Faculdade de Medicina da UFPel, enquanto esperava os trâmites da bolsa de estudos de meu marido, que iria cursar um doutorado no exterior. *O trabalho clínico era desafiador, difícil, solitário. Novamente, comecei a ficar inquieta, sentindo falta de interações menos formais com as pessoas. As atividades que desenvolvia como terapeuta, embora implicassem contato próximo com gente, ainda não era o que almejava, pois esses contatos eram demasiadamente estruturados pelas teorias que havia estudado. Também não contava com colegas, para trocar ideias. Um lado meu estava satisfeito por estar tentando ajudar as pessoas. O outro lado, no entanto, questionava a possibilidade de, efetivamente, auxiliar aquelas pessoas, assoladas por problemas sociais imensos, que se refletiam em sua vida emocional, apenas investindo no seu auto entendimento. Minha visão elitista, fruto de minhas vivências anteriores, começava a ruir... Mas como aquele era um período de transição, continuei essa atividade como terapeuta até deixar o Brasil, rumo à Inglaterra, com marido e filho de três anos.*

Na Inglaterra (entre 1980 e 1983), cursei o mestrado em Psicologia Educacional no Institute of Education/University of London (com as taxas da universidade pagas pelo CNPq, que contemplara meu marido com bolsa de doutorado, a qual incluía a manutenção da família) e um curso de formação em Psicoterapia Grupoanalítica (no London Centre for Psychotherapy). *Sem ter trabalhado suficientemente como psicóloga,*

para conhecer todo o campo de atuação que se abria para mim, as escolhas dos cursos que realizei na Inglaterra foram muito mais guiadas por interesses intelectuais gerais e pelas possibilidades que se apresentaram, do que por vislumbres de futuro profissional. Entretanto, é possível ver que esses estudos lançaram as bases de meu trabalho posterior.

Minha dissertação foi fundamentada na teoria piagetiana (da qual conhecia pouco, mas que me fascinava) com a qual trabalho, até hoje, no Curso de Pedagogia e trabalhei nas outras licenciaturas em que lecionei. A dissertação consistiu em investigação sobre a estruturação da memória, mais especificamente, sobre a psicogênese da gramática de narrativas de histórias, em crianças, relacionando-a às fases de desenvolvimento cognitivo, propostas por Jean Piaget. Intitulava-se **The development of story schema e and its relation to piagetian cognitive theory**. Para realizá-la, trabalhei, por meio de um enfoque qualitativo, com dados de dois pequenos grupos de crianças inglesas e brasileiras. A dissertação foi orientada pelo Prof. Dr. **Fitz Taylor**, do Departamento de Psicologia e Desenvolvimento Humano, e foi aprovada sem defesa oral, pois isso não fazia parte do mestrado na Universidade de Londres. A linha de pesquisa específica na qual ingressei era relacionada à aprendizagem humana, uma das temáticas de minhas pesquisas, na atualidade. Cursei também diversas disciplinas de metodologia de pesquisa (especialmente a quantitativa), que me deram base para minhas atividades investigativas posteriores, bem como para o ensino nessa área, ao qual me venho dedicando. A formação em Psicoterapia Grupoanalítica teve, igualmente, reflexos sobre meu interesse em estudar processos grupais colaborativos, outro foco importante de meu trabalho atual.

Durante minha estadia na Inglaterra, acompanhei a escolarização de meu filho, em uma escola pública. Ele foi alfabetizado em Inglês e sua vivência escolar trouxe elementos enriquecedores para minha formação docente, pois o trabalho lá realizado era altamente qualificado. Ele aprendeu a ler e a escrever lendo e escrevendo muito e observá-lo nesse processo foi formativo.

Ao voltar a Pelotas (1983), dei seguimento ao meu trabalho no campo terapêutico, dessa vez atendendo crianças, em consultório particular: a primeira opção que se me apresentou. *Em razão dessa atividade, não tive tempo e nem incentivo para me dedicar à produção de publicações relacionadas à minha dissertação, o que considero situação comum entre os pesquisadores que se desligam das instituições acadêmicas. Parece que são engolidos pela prática sem contar mais com o clima de*

produção que o ambiente universitário proporciona a quem pesquisa. O trabalho como terapeuta apresentou-se, para mim, novamente, em toda sua contradição: como equacionar aspectos individuais e sociais, mesmo em relação a crianças de classe média?

Um ano depois (1984), fui indicada para o cargo de chefe do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria Municipal da Saúde de Pelotas, por conhecer o Secretário da Saúde. Dada minha experiência de estudos no exterior, ele me julgara apta a assumir tal cargo, no qual permaneci por, aproximadamente, dois anos. *A equipe da Saúde Escolar era minúscula: dois médicos em tempo parcial e seis auxiliares de serviço social, com pouca instrução formal. Nosso objetivo era lidar com crianças que estivessem apresentando problemas cognitivos e/ou comportamentais. O serviço realizado, dado o tamanho da equipe, limitava-se, então, ao encaminhamento das crianças para atendimento médico e/ou psicológico nos serviços gratuitos disponíveis na cidade (postos de saúde e Clínica Psicológica da UCPel), tarefa nem sempre bem sucedida. Naquele momento, eu ainda carecia de uma visão clara e ampla sobre os problemas da escola brasileira e trabalhando naquele lugar, de início, assumi a medicalização/psicologização do fracasso escolar como forma de atuação possível, deixando de olhar para as práticas excludentes da instituição escolar e da sociedade como um todo.*

Nessa época, a Secretaria Municipal de Educação (SME) que, naquele governo, desenvolvia uma proposta de educação popular, fundamentada nas teorias de Paulo Freire, implementava as chamadas “classes de apoio”, para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em turno inverso ao da escolarização regular. Essas classes ofereciam reforço pedagógico aos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Era uma proposta de educação compensatória, que tentava acabar com as excludentes classes especiais e combater o fracasso escolar (reprovação e evasão), que se mostrava resistente à permanente luta, contra ele travada, por meio de diferentes ações administrativas. Embora, atualmente, tenha muitas dúvidas relativas à eficácia dessa maneira de resolver os problemas do fracasso escolar, qual seja, oportunizando mais horas de escolarização aos que apresentam dificuldades, naquela época o trabalho junto à SME pareceu-me mais promissor do que aquele que estava realizando isoladamente, na Saúde Escolar. Assim, pensei que minha equipe poderia realizar ações significativas se nos juntássemos às colegas da SME, em sua tarefa de combate ao fracasso nas escolas. O trabalho da Saúde Escolar passou, assim, a voltar-se também aos professores,

atuando no sentido de ampliar suas percepções sobre as causas do fracasso, que se baseavam, principalmente, nas ideias de que as crianças, especialmente as de classe trabalhadora, não tinham dom para o estudo ou apresentavam carências culturais em seus ambientes familiares e por isso tinham desempenho inadequado. As discussões com os professores, das quais passei a participar, dirigiam-se, assim, para a análise do papel da escola, com sua cultura de classe dominante, e da sociedade como um todo, na produção dos problemas de aprendizagem das crianças. Essa atividade era bastante interessante, mas difícil. Até que ponto essas discussões conseguem, efetivamente, modificar as crenças e os comportamentos das pessoas?

Nessa época, na SME, conheci duas professoras que marcaram minha trajetória docente com seus ideais de luta por uma escola pública de qualidade e com seus saberes sobre a Educação: Lucia Peres e Maria Antonieta Dall'Igna. Com elas venho convivendo, de maneira próxima e intensa, na FaE e fora dela, desde então. Tornaram-se preciosas amigas.

Penso que o trabalho realizado na Saúde Escolar foi interessante e formador, embora tenha feito muito pouco, em termos de interferir, efetivamente, nessa área. Ali fiquei por pouco tempo e isso explica meus resultados. Mas, além disso, percebi que não tenho competência para cargos administrativos.

Desliguei-me da Saúde Escolar por mudanças na administração do município. Essa experiência profissional, no entanto, foi fundamental para que eu ficasse bastante sacudida pelos problemas da educação e fizesse profunda reflexão sobre o papel do psicólogo na escola. Passei a entender que, muito mais do que curativo, dirigido ao atendimento individual de alunos, esse papel deveria ser formativo, enfocando o compartilhamento dos conhecimentos psicológicos no intuito de contribuir para o entendimento, por exemplo, dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, do relacionamento docente-discente e dos processos grupais. A meu ver, o psicólogo escolar deve evitar discussões que enfoquem a psicopatologia ou a clínica, que não me parecem pertencer à escola, embora sejam atraentes e sirvam, por vezes, para aliviar as tensões de professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas, tensões essas criadas pelas dificuldades de trabalhar com alguns crianças que apresentam múltiplas dificuldades. Ao focar o estudante e nele identificar determinadas patologias, facilita-se o processo de colocar sobre ele a responsabilidade pelos seus problemas e a tendência a não examinar o papel da sociedade e da escola em relação a esses sujeitos. Foi no contato com as escolas municipais, que desenvolvi uma visão

crítica mais aguçada em relação à sociedade brasileira, abandonando a ingenuidade e o elitismo anteriores. Ali comecei a perceber os efeitos das desigualdades sociais sobre a trajetória escolar das crianças, tomando consciência de que o fracasso escolar era um fenômeno complexo, mas que deveria ser analisado, também, sob o ponto de vista social.

Em 1986, o Departamento de Medicina Social da Faculdade de Medicina da UFPel, que vinha, desde 1982, realizando um estudo que acompanhava o desenvolvimento físico das, aproximadamente, 5.000 crianças nascidas em hospitais da cidade de Pelotas, nesse ano (Estudo Longitudinal das Crianças Nascidas em Pelotas, em 1982), convidou-me para coordenar um subprojeto, voltado à análise do desenvolvimento mental e psicomotor dessas crianças (então com 4,5 anos de idade). *Essa participação foi decisiva para me tornar uma pesquisadora. Foi a partir dela que, integrada a um grupo de trabalho bastante produtivo, realizei atividades que frutificaram em termos de produção bibliográfica.*

Em meio a essas atividades, no ano de 1988, fui selecionada para atuar como professora substituta da FaE/UFPel (Departamento de Fundamentos da Educação/DFE), permanecendo nesse cargo por um ano (tempo máximo permitido naquele momento). No ano seguinte (1989), aprovada em concurso, ali ingressei como professora efetiva. Junto comigo, ingressou a Prof^a. Lúcia Peres, com quem concorri no processo seletivo. *Apesar do sentido competitivo do concurso, estudamos juntas para ele e foi uma enorme satisfação termos sido ambas selecionadas para as duas vagas existentes. Nossas sessões de estudo haviam sido muito enriquecedoras e serviram para estreitar, cada vez mais, nossos laços de amizade e parceria acadêmica.*

Logo após o ingresso na FaE, iniciei minha participação no sindicato dos docentes da UFPel (ADUFPel) engajando-me na luta por uma universidade pública de qualidade. Participei, desde o início, de longas greves e do marcante movimento da comunidade acadêmica voltado para a exigência da nomeação, pelo MEC, do reitor por ela recém eleito – Prof. Amílcar Gigante. *Essas atividades foram fundamentais para minha formação política, que começava a tomar corpo com a convivência com outros docentes, no ambiente de luta por uma educação de qualidade e socialmente referenciada, igualmente, presente na FaE.*

O ingresso na FaE trouxe-me grande satisfação, atendendo aos meus anseios de trabalhar com gente: o ensino atendia esses anseios na medida certa e isso era muito bom. Entretanto, a necessidade de também realizar pesquisas, iniciando novas

parcerias e novos focos de estudo, afetos à Educação (antes, quando colaborava com o Departamento de Medicina Social, realizava pesquisas mais ligadas à Saúde), foi um tanto difícil. Ajudou-me nesse processo o envolvimento com o ensino no Curso de Pós-graduação em Educação (latu sensu), que propiciou o convívio com as professoras Solange Coelho e Carmen Duarte da Silva, colegas com experiência em pesquisa educacional, que serviram como importantes modelos para mim.

A partir de 1992, sendo este o curso normal do desenvolvimento de uma docente universitária, comecei a pensar em realizar um Curso de Doutorado, voltado para o estudo do fracasso escolar, temática que continuava a me instigar e a envolver-me, profundamente, desde o trabalho na Saúde Escolar. Nessa época, desenvolvia estudos teóricos sobre o assunto e participava de um grupo de colegas que se reunia para, entre outras obras, discutir o famoso livro de Maria Helena de Souza Patto (1990), “A Produção do Fracasso Escolar”, obra que foi significativa em minha formação, pelas discussões voltadas ao papel da escola no fracasso.

Entre 1992 e 1993 coletei dados para construir um projeto de pesquisa e o enviei para o Institute of Education (IOE) / University of London. As enriquecedoras experiências de vida e estudos que havia tido na Inglaterra fizeram com que eu tentasse ir, novamente, para a mesma instituição. No IOE, havia forte tradição de estudos quantitativos e eu dispunha de dados dessa natureza relacionados à coorte¹ das crianças nascidas em 1982, em Pelotas (tendo já desenvolvido aquela pesquisa, antes citada, sobre os fatores que influenciavam o desenvolvimento dessas crianças). O banco de dados dessas crianças era bastante amplo, incluindo informações sobre inúmeros aspectos de sua saúde e desenvolvimento, bem como sobre suas famílias. O fato de serem os estudos longitudinais pouco frequentes, devido ao seu custo, e de o estudo dessa coorte ter contado, ao longo dos anos, com financiamentos provenientes tanto do Brasil, quanto de diferentes países, valorizava esse banco ainda mais. Assim, aproveitando a ocasião para explorá-lo, a partir de um ponto de vista educacional, resolvi complementá-lo com novas informações, que diziam respeito à ocorrência de reprovação ou evasão, durante a vida escolar das crianças dessa coorte.

O projeto foi aceito no IOE e fui contemplada com bolsa do CNPq, para levar a cabo meu curso. A proposta inicial, todavia, foi expandida porque, embora fosse um

¹A palavra coorte é utilizada para denominar um grupo de pessoas que têm alguma característica em comum e aplicada em estudos longitudinais, ou seja, aqueles que acompanham um grupo, por um período de tempo, para observar seu desenvolvimento em relação a determinado aspecto (Gil, 2010).

estudo relevante, pela sua magnitude e as informações que geraria, não apresentava grau suficiente de originalidade para uma tese, pois já haviam sido realizados vários estudos que objetivavam estudar fatores de risco para fracasso escolar, em outros países do mundo. Assim, ao projeto inicial, foi agregado um estudo qualitativo, dirigido a investigar os fatores intra-institucionais (intra-escolares) associados ao fracasso.

A tese, intitulada **Academic failure among Primeiro Grau children in Southern Brazil: from extra-school riskfactors to intra-school processes** foi orientada pelo Prof. Dr. **Harry Daniels**², do Departamento de Psicologia e Desenvolvimento Humano (o mesmo de meu orientador de mestrado) e co-orientada pelo Dr. **Robert Cowen**, da área de educação comparativa, que, oficialmente, aparece como único orientador, por transferência do Dr. Daniels para a Universidade de Birmingham, no último ano de meu doutorado. A defesa ocorreu no dia 23 de fevereiro de 1998 e a tese foi aprovada sem modificações.

As aprendizagens realizadas durante a estadia em Londres foram, novamente, significativas e enriquecedoras. Reforcei meus conhecimentos sobre métodos de pesquisa (quantitativos e qualitativos) e comecei a estudar a Psicologia Histórico-Cultural da Atividade – originada nas ideias de Lev Vygotsky. *Esses estudos foram fundamentais para minhas atividades docentes e investigativas futuras, pois entendo que essa teoria apresenta o melhor potencial para explicar, a meu ver, o comportamento e o desenvolvimento humanos. Estes são entendidos com base na sociedade onde o indivíduo está inserido, perpassada por sua história e sua cultura, seguindo o pensamento marxiano.*

A ida para Londres, com minha filha de sete anos (estava, então, divorciada e meu filho não me acompanhou), constituiu-se novamente em experiência significativa, para ambas. Como ela estava em idade escolar, foi matriculada em uma escola pública e o novo contato que tive com essa instituição, na posição de mãe, agora de uma criança mais velha, também contribuiu para minhas futuras atividades como formadora de professoras, no curso de Pedagogia. Pude vivenciar, pela segunda vez, de perto, o processo de escolarização pública britânico, que considero excelente: nele não há reprovação e o ensino é baseado em projetos interdisciplinares. Observei, igualmente, ali, grande investimento na área da inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular.

² O Dr. Daniels, atualmente, trabalha na Universidade de Oxford e é autor de inúmeros artigos e livros, alguns traduzidos para o português e publicados no Brasil.

Voltei ao Brasil no início de 1998 e logo retomei minhas atividades docentes e investigativas, na FaE. Naquele momento, além de passar a trabalhar no Curso de Pedagogia, logo ingressei no Curso de Mestrado em Educação. Em 2003, minhas atividades de pesquisa foram recompensadas com bolsa de pesquisadora (PQ/CNPq - nível II), a qual venho mantendo até hoje. Em 2005, fui aprovada, em segundo lugar, em um **concurso para Professor Titular no DFE**, da FaE/UFPel. Em primeiro lugar ficou colocado Avelino Rosa, meu colega, que assumiu a única vaga existente.

A partir daí, minha carreira foi-se solidificando: com as constantes aprendizagens, decorrentes de minhas experiências e do rico contato com meus colegas da FaE, penso que consegui crescer bastante, até sentir-me confortável e feliz como professora e pesquisadora. Continuei a estudar a Psicologia Histórico-cultural da Atividade e foi para incrementar meus estudos nesse campo que elaborei um projeto de estágio pós-doutoral, na Universidade de Siegen, com orientação do Prof. Dr. Bernd Fichtner, pesquisador que há muito conhecia e com quem compartilhava discussões nas frequentes visitas que fazia a UFPel, desde a década de 1990 – convidado por outros professores e depois por mim mesma. Durante esse estágio de quatro meses, também analisei dados que havia coletado sobre um pequeno grupo de estudantes, da mesma coorte de 1982, que haviam concluído o Ensino Básico sem reprovações, apesar de terem fatores de risco para fracasso escolar.

Uma vez mais, a nova experiência no exterior foi muito positiva, trazendo novas aprendizagens e uma visão da vida cada vez mais aberta e esclarecida. Considero-me altamente privilegiada pelas oportunidades que tive de viver no exterior e aprender sobre o mundo e sobre mim mesma, pois, como já comentei, perceber-se fora de nosso habitat natural provoca um estranhamento produtivo, levando-nos a conhecer outras/novas facetas de nosso país e de nós mesmos, além das novas culturas nas quais nos inserimos.

ENSINO E ORIENTAÇÃO DE ALUNOS

Nesta parte do memorial apresento minhas principais atividades de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), bem como de orientação de alunos nesses mesmos cursos. Ao final, incluo uma listagem das disciplinas ministradas e dos estudantes orientados.

ENSINO

Conforme já relatado, minha carreira docente universitária iniciou em 1988, como professora substituta na FaE, passando a professora efetiva, em 1989. Desde o ingresso, até 1993, quando me afastei para realizar meu doutoramento, atuei em alguns dos **cursos de licenciatura** atendidos pelo DFE – **Filosofia, Ciências Domésticas, Educação Física, Química, História e Geografia**, ministrando as disciplinas de **Psicologia da Educação I e II e Psicologia Social I e II**.

No início, trabalhando nas licenciaturas, passei apertos e me esforcei muito para levar os estudantes a se interessarem pela Psicologia Educacional, evitando cair na armadilha de conquistá-los pela curiosidade, que todas as pessoas parecem ter, em relação à Psicologia Clínica. Lutava para não transformar minhas aulas em consultas ou em narrações de casos clínicos, apesar da tentativa dos alunos de desviá-las para esse rumo. Parecia-me haver, entre eles, a ideia de que as disciplinas ministradas pela FaE eram pouco necessárias, já que a maioria dos estudantes parecia não ter clara consciência de que frequentava cursos de formação docente. Para eles, o que interessava eram os conteúdos específicos de sua área. Sendo assim, era mais interessante informar-se sobre psicopatologia do que sobre a psicologia do desenvolvimento ou da aprendizagem, assuntos que, possivelmente, não despertam tanta curiosidade quanto os relativos aos problemas psicológicos das pessoas.

A falta de conscientização sobre a necessidade de cursar disciplinas pedagógicas (que eu apontei antes, em mim mesma) ficava nítida, revelando também (mesmo nos que almejavam a docência e também em muitos professores), a ideia de

separação entre conteúdo e forma, que penso permanecer, ainda hoje, em diversas licenciaturas. Essa ideia implica pensar que a forma de ensinar é sempre a mesma (didática geral), não havendo necessidade de estar relacionada com o conteúdo a ser ensinado. Nada mais equivocado, pois não se ensina, por exemplo, Matemática, da mesma forma que se ensina Inglês.

Nessa época, comecei a perceber, também, que estudar a aprendizagem, ou melhor, as teorias que apresentam diferentes entendimentos sobre como as pessoas aprendem (conteúdo de algumas disciplinas que ministrava), era fundamental, pois ensino e aprendizagem são duas faces da mesma moeda. Assim, comecei a esforçar-me para que os alunos percebessem a relevância de estudar essas teorias.

Como docente efetiva da FaE, alguns anos depois, cheguei a ser professora homenageada de duas turmas de formandos da Licenciatura em Química, o que me levou a avaliar que estava conseguindo interessar os estudantes em relação às disciplinas que abordavam o desenvolvimento e a aprendizagem humanos (sem entrar em aspectos patológicos) e tentando fazer uma ponte entre esses conteúdos e o ensino da Química.

Nessa atuação docente inicial, também me preocupava a falta de contextualização dos livros de Psicologia disponíveis para o embasamento teórico dos alunos – livros esses majoritariamente estrangeiros e pobres em discussões socialmente referenciadas na realidade de nosso país. O mesmo caráter despolitizado (e supostamente neutro) que marcara minha formação psicológica ali se revelava, de forma contundente. Essa preocupação resultou em busca de alternativas de trabalho que pudessem sanar o problema, tarefa nada fácil, naquele momento, dada minha falta de vivências escolares como docente e, especialmente, de vivências relacionadas ao ensino nas áreas específicas dos cursos nos quais trabalhava.

Na FaE, encontrei colegas que foram muito importantes para minha formação docente (ocorrida, principalmente, em serviço). O convívio e o trabalho com elas compartilhado trouxeram-me inúmeros ensinamentos sobre a docência e sobre a Educação em geral. Foram elas Lúcia Péres, Maria Antonieta Dall'Igna (com as quais me reencontrei, depois de termos trabalhado juntas na SME), Terezinha Fujita, Carmen Duarte da Silva, Cristina Farias, Maria Isabel da Cunha, Céres Torres, Solange Coelho, Cleoni Fernandes, Jacira Reis Vieira, Rita Medeiros.

Entre 1989 e 1993, integrei também o corpo docente do **Curso de Especialização em Educação da FaE**. O curso era organizado por temáticas, que se

expressavam em Núcleos de Interesse. Engajei-me no de Educação e Saúde e ali trabalhei com Prof^{ra}. Carmen Duarte da Silva. Esse núcleo foi criado devido à demanda por cursos de pós-graduação, por parte dos profissionais da saúde. Minha experiência de trabalho e pesquisa anteriores, na Saúde Escolar e junto ao Departamento de Medicina Social/UFPel, qualificava-me para dele participar. As primeiras aprendizagens relativas à orientação foram ali ensaiadas, sendo alavancadas pelo trabalho coletivo que caracterizava o curso. Levávamos a cabo uma prática de docência compartilhada e orientação grupal de alunos, que não era usual, e que resultava em formação também para nós, os orientadores – especialmente para mim, que não havia recebido formação docente formal.

O trabalho coletivo/colaborativo, que ali se efetivava, caracterizava (e ainda caracteriza) o que ocorria em outras instâncias da FaE, como nas discussões entre professores, em nossas sistemáticas reuniões gerais, das quintas-feiras. Essas reuniões, ainda que cheias de embates e conflitos, ensinaram-me o valor de trabalhar em contextos grupais democráticos, onde todos tinham espaço para se manifestar e as decisões eram tomadas no coletivo – apesar das grandes dificuldades que isso implica, pois exige habilidades de negociação e de aceitação do outro, além de tolerância, respeito e paciência.

No retorno do doutorado, em 1998, fui alocada para atuar no **Curso de Pedagogia**, no qual sempre desejei trabalhar. Inicialmente, ministrei as disciplinas de **Psicologia da Educação I, II e III** que abordavam, respectivamente, a Psicologia Evolutiva, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Social. Com a mudança no currículo desse Curso (2001), que passou a ter um caráter interdisciplinar, as práticas docentes passaram a ser, ali também, compartilhadas. Nesse novo currículo, as disciplinas com as quais trabalhei, inicialmente, foram: **Habilitações Séries Iniciais I; Prática de Observação; Pré-estágio em Séries Iniciais; Prática de Ensino em Séries Iniciais; Prática de Ensino no Ensino Médio, Ensino, Aprendizagem, Escolarização e Conhecimento II.**

Nessas disciplinas, atuei, em diferentes momentos, com os professores Marcos Pereira, Cristina Farias, Gilsenira Rangel, Rita Medeiros, Rogério Würdig, Ligia Carlos, Terezinha Fujita. Esse trabalho conjunto propiciava intercâmbios de conhecimentos e afetos e era, para mim, muito prazeroso.

Penso ser difícil dimensionar o aprendizado que realizei em todas as parcerias das quais participei na FaE. Nesses grupos, em que as pessoas tinham diferentes

formações e dedicavam-se a diferentes áreas de estudo, o crescimento foi grande. Acompanhar o trabalho das alunas³ na prática e depois discuti-lo, no coletivo de professores e estudantes, foi incrementando meus saberes docentes e a experiência com o trabalho colaborativo. Os conhecimentos, igualmente advindos da proximidade com as escolas, auxiliavam na superação daquela falta de contextualização local dos conteúdos da bibliografia disponível para o ensino da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Passei, assim, a poder trabalhar com os textos estrangeiros de maneira crítica, baseada no que observava e aprendia, no contato com os alunos e professores, nas escolas.

Outra disciplina ministrada na Pedagogia foi: **Atividades Complementares de Graduação I e II**. Nelas, engajei as alunas em atividades de organização e análise de dados quantitativos, utilizando o Statistical Package for the Social Science (SPSS), cuja utilização havia aprendido para a elaboração de minha tese. *Nessas disciplinas, trouxe-lhes um pouco de conhecimentos estatísticos, que acredito devam ser de domínio de todo professor, uma vez que as avaliações que embasam as políticas e a gestão educacional são estatísticas. Entretanto, lamentavelmente, em minha opinião, tais conhecimentos não mais faziam (e não fazem) parte dos componentes obrigatórios do currículo, já que a pesquisa quantitativa não é usual na área educacional.*

A partir de 2005, passei a atuar em apenas duas disciplinas no Curso de Pedagogia, com as quais me ocupo até hoje. Elas reúnem as teorias da aprendizagem, com, respectivamente, o processo de aquisição da língua escrita e o ensino da Matemática. São elas: **Ensino, aprendizagem, Conhecimento e Escolarização III e IV**. Na primeira, trabalhamos, além de uma visão geral sobre a aprendizagem, as ideias de Jean Piaget (Epistemologia Genética). Na segunda, abordamos as ideias de Lev Vygotsky (Teoria Histórico-Cultural da Atividade), integradas ao processo de ensino/aprendizagem de conteúdos de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, brevemente, o fracasso escolar.

Nessas disciplinas, tentamos, além do trabalho com as teorias, fazer com que as alunas aprendam a aplicá-las, ainda que de forma inicial, na realização de diagnósticos das fases de aquisição da escrita em que se encontram algumas crianças (na disciplina I), ou na preparação de uma aula de Matemática, para refazer aprendizagens mal sucedidas, detectadas em outras crianças (na disciplina II). Avalio

³ Uso o termo no feminino, quando me refiro ao alunado do Curso de Pedagogia, por se ele, principalmente formado por mulheres.

que nosso ensino têm alcançado resultados satisfatórios, atestados pelas avaliações finais das disciplinas que as alunas realizam.

A experiência de trabalho compartilhado nessas disciplinas, que já dura dez anos, vem sendo mais um elemento fundamental para o enriquecimento e aprofundamento de minhas ideias teóricas e didáticas. Por meio dela, solidifiquei minhas percepções sobre o valor do trabalho docente colaborativo e do trabalho interdisciplinar. Penso que a interdisciplinaridade, assim como vem sendo oportunizada nessas disciplinas, pode contribuir para dar sentido aos conteúdos dos Fundamentos da Educação, especialmente aos da Psicologia, que correm o risco de parecerem descolados da realidade, e do trabalho pedagógico, quando estudados por si sós.

Em 2003, ministrei a disciplina de **Teoria e Prática Pedagógica** no **Programa Especial de Formação de Professores em Serviço**, em parceria com a Prof^a. Lúcia Peres. Isso ocorreu em duas turmas, da cidade de São Lourenço do Sul. *Esse trabalho também foi relevante para o processo contínuo/permanente de minha formação, pois me possibilitou conhecer melhor a realidade das professoras que trabalhavam na zona rural, com suas necessidades formativas específicas. Tal conhecimento fez com que eu aproximasse minha prática pedagógica dessas necessidades, tentando, cada vez mais, superar a antiga lacuna existente entre a Psicologia Educacional, que chega para nós a partir de livros escritos por autores estrangeiros, e a realidade de nossas escolas.*

As atividades docentes no Curso de Pedagogia vêm sendo amplamente recompensadas e reconhecidas pelas **distinções** que venho recebendo, por parte das alunas, ao longo dos últimos 10 anos: **Professora Homenageada** em 2004, 2008, 2012 e 2016 (convite); **Patrona** em 2004, 2014 e 2015; e **Paraninfa** em 2005, 2006 e 2010.

Esta lista sugere que venho sendo bem sucedida na docência e isso me faz bastante feliz, compensando todo meu investimento em relação à qualificação de minha atuação docente. Sou uma professora bastante rigorosa, o que não agrada minhas alunas e também me causa desconforto. Não é nada fácil ser assim, servir-me de estratégias coercitivas para que estudem (exigindo resumos dos textos, que valem nota; cobrando presença, de forma rigorosa; aplicando provas, que demandam estudo e raciocínio; realizando atividades avaliativas individuais, embora seja adepta das práticas grupais). Entretanto, assumi essa postura com plena consciência e convicção de que funciona no sentido de levar as alunas a estudarem. Para exercer suas atividades de maneira competente, as futuras professoras necessitam de uma formação

sólida, que demanda boa dose de investimento em estudo. É claro que a qualidade da educação não depende apenas da formação docente. Não se pode deixar de reconhecer a influência dos baixos salários que as professoras recebem ou das condições péssimas em que a maioria exerce seu trabalho. Mas uma boa formação é fundamental, inclusive para que as estudantes se instrumentem para lutar pela satisfação de suas necessidades profissionais básicas.

*Já que entrei na discussão sobre as condições de trabalho, penso valer a pena trazer o comentário de uma aluna, em uma das disciplinas que ministrei na pós-graduação *latu sensu*, quando discutíamos a aplicação das ideias teóricas estudadas, sobre o ensino e a aprendizagem, no preparo de aulas. Ela disse que as ideias eram muito interessantes e úteis, mas que teria dificuldade de aplicá-las, na medida em que atendia uma média de 500 alunos por semana. Tinha toda razão! Como esperar que alguém que trabalha 60 horas por semana (e ainda cursa a pós-graduação) tenha condições de preparar boas aulas? O banho de realidade promovido por esse comentário foi essencial, para que eu passasse a levar em conta esse aspecto relevante da vida das alunas. Ele também serviu para constatar de modo dramático as condições de vida de nosso professorado, obrigado, não raro, a trabalhar em três turnos, para pode sustentar-se.*

Gosto muito de estar em contato com as alunas, de discutir com elas, de ouvir suas ideias. Preparo sempre minhas aulas com cuidado e vibração e fico satisfeita quando percebo que as discussões que promovo geram interesse, entusiasmo – seja para concordar ou contestar. Instigam-me as questionadoras, as que vão além do que se trabalha em aula, as que me põem a pensar. Porém, infelizmente, parece que nosso sistema escolar não é propício para forjar esse tipo de aluna, em grande escala, como se gostaria. Percebo também que, pelo desprestígio da profissão docente em nosso país, as pessoas que frequentam as licenciaturas nem sempre o fazem por escolha pela docência, mas porque não conseguem ser aprovadas em outros cursos de maior status. Assim, nosso alunado de graduação ingressa com capital cultural limitado, sem hábitos de estudo e leitura e pouco comprometido com uma formação profissional sólida. Isso me angustia...

Em 1998, iniciei, também, o trabalho como docente e orientadora do, então, **Curso de Mestrado em Educação da FaE/UFPel**, criado em 1995, além de continuar atuando no Curso de Pedagogia. No Mestrado, ofertei, inicialmente (1998-2000), as seguintes disciplinas: **Bases Psico-Sociológicas do Fracasso Escolar; Lendo**

Pesquisas sobre Aprendizagem; Estudos sobre Representações Sociais (em parceria com as Prof. Lúcia Peres e Jacira Vieira); **Seminário de Pesquisa I e II; Seminário de Dissertação**.

Esse foi um período de definições acerca das temáticas de estudos e pesquisas que iria abraçar, embora eu estivesse cada vez mais interessada em dedicar-me às investigações relativas aos processos de aprendizagem e ao fracasso/sucesso escolar, sempre guiada pela perspectiva Histórico-Cultural da Atividade. Quanto mais conhecia sobre ela, mais elementos importantes, para entender o comportamento humano e as atividades de ensino e aprendizagem, percebia. Esse foco ficou, mais tarde, materializado em dois dos Seminários Avançados, que comecei a ofertar em 2001, e como os quais trabalho até hoje: **S. A.: Estudos em Aprendizagem I e II**. Também está expresso nas diferentes Leituras Dirigidas – que abordam as ideias de Vygotsky, Leontiev (figuras que deram origem à Teoria Histórico-cultural da Atividade) e os pesquisadores que dão continuidade a essas ideias. Além dessas disciplinas, ofereço os **Seminários de Dissertação e Tese**, que são voltados a orientações em grupo.

No **Doutorado inter-institucional (DINTER)** que se oficializou na parceria entre **FaE e Universidade do Oeste do Paraná/UNIOESTE (Campus de Francisco Beltrão)**, ministrei a disciplina **Teorias da Aprendizagem e suas Repercussões no Ensino**. Igualmente, atuei enfocando esse conteúdo, em outros cursos de pós-graduação: **Especialização em Educação Profissional Técnica (PROEJA)**, no **Instituto Federal Sul Riograndense/IF-SUL; Especialização em Ensino de Ciências e Matemática**, na **FaE**; e **Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) Curso de Mestrado**, também na **FaE**.

Nessas disciplinas, trabalhei com diferentes teorias da aprendizagem, tentando oferecer uma visão ampla do campo e não apenas abordando as ideias da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade. Por meio dessas disciplinas observei o quanto os conteúdos afetos a essa temática foram inadequadamente internalizados, durante a graduação, por um grande número dos alunos que frequentam a pós-graduação. Esse fato reedita a antiga reflexão sobre a contribuição das disciplinas ligadas à área pedagógica (especialmente as de Psicologia Educacional), para a formação dos licenciandos, bem como dos professores que buscam educação continuada. Constatado que a aprendizagem, por exemplo, não é tema ao qual atribuem importância. Tal percepção tomou corpo, de forma contundente, em um dos cursos de especialização no qual trabalhei, a partir da seguinte declaração de uma aluna: “Quando preparo uma

aula, eu sempre penso no ensino, mas nunca pensei na aprendizagem dos alunos”. Pergunto: *é possível pensar em ensinar sem refletir sobre como se aprende? Não são, todas as ações pedagógicas embasadas em uma ideia, ainda que implícita, sobre como ocorre o aprender? Esse entendimento não parece fazer parte de seu repertório de ideias sobre a docência, atividade que realizam diuturnamente.*

Mas minhas atividades de ensino não se limitaram ao campo da aprendizagem ou, mais especificamente, da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Também me venho dedicando, há vários anos, à Metodologia de Pesquisa, área pela qual meu interesse já foi comentado. Desde a época do Curso de Especialização em Educação, da FaE, venho sendo convidada a dar aulas eventuais ou a ministrar palestras sobre esse tema, em diferentes cursos e eventos, na UFPel e em outras universidades.

O interesse por Metodologia iniciou em Mestrado e foi crescendo à medida que o trabalho de orientação de alunos, na pós-graduação, foi demandando conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto. Tal interesse levou-me a assumir a disciplina de **Teoria e Prática da Pesquisa**, inicialmente, junto com a Prof^a. Solange Coelho, no então Curso de Mestrado em Educação da FaE, em 2002. Ela, com seu comportamento metódico e seu amplo saber sobre pesquisa, me ensinou muito, sendo um modelo de referência para o trabalho que desenvolvo nessa área.

Depois da aposentadoria da parceira, assumi a responsabilidade por essa, que é a única disciplina obrigatória do Mestrado – ainda mantendo esse caráter, muito por conta de minha luta, no colegiado do PPGE, para que uma formação metodológica ampla seja oferecida a nossos alunos (já que alguns colegas pensam que uma disciplina de caráter inicial e generalista, como essa, deveria ser optativa). Trabalho na disciplina com o objetivo de propiciar aos alunos uma visão sobre os principais métodos e técnicas de pesquisa, a partir do entendimento de que, quem frequenta um pós-graduação, não pode ficar restrito ao conhecimento dos procedimentos investigativos específicos que orientarão sua dissertação ou tese. E penso que isso ocorre, quando não lhes é ofertada uma disciplina com enfoque amplo sobre o assunto. Geralmente, os estudantes ingressam com formação metodológica limitada, que necessitam aprimorar por que, como futuros mestres e doutores, serão chamados a desempenhar tarefas avaliativas (relativas a trabalhos em eventos, monografias, teses, dissertações), que exigem uma base ampla de conhecimentos, para serem realizadas a contento. Por conta dessa opinião e dessa luta, considero-me uma “militante metodológica”, ainda que quase sem parceria. Como consequência dessa militância e

de meu interesse em estudar o assunto, tenho sido convidada para participar de inúmeras bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses, mesmo daquelas que enfocam temáticas sobre as quais não tenho conhecimentos aprofundados. Avalio que isso ocorre, provavelmente, pela contribuição que posso fazer aos trabalhos, em termos metodológicos.

Meu interesse pela área da Metodologia, também me colocou, por alguns anos, à frente de outra disciplina obrigatória, desta vez, do doutorado: **Seminário de Pesquisa II** (de 2005 a 2010), da qual hoje não mais me ocupo. Organizei-a com base na leitura e avaliação crítica de conjuntos de textos publicados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, em diferentes Grupos de Trabalho. Trabalhava assim por entender que esse processo analítico é relevante para a aprendizagem da metodologia investigativa, já que une a teoria à prática, evitando o caráter puramente teórico que as disciplinas metodológicas, em geral, tendem a adotar.

*Essa proposta de trabalho, que tem por base a leitura e a análise de trabalhos de diferentes pesquisadores, voltando-se, principalmente, para seus aspectos metodológicos – que é a mesma que adoto na disciplina do Mestrado – foi fruto de um processo imitativo⁴ do trabalho de uma dupla de professores que tive no Doutorado (Andrew Brown e Paul Dowling (1998) – autores do livro: *Doing Research, Reading Research*), adaptada ao meu próprio estilo docente. Com ela tenho, obtido resultados satisfatórios, que também são assim julgados pelos alunos.*

Na área metodológica, assim como meus colegas do PPGE, também trabalho com as disciplinas de **Prática de Pesquisa I e II** (em que os orientandos participam de minhas investigações) e **Seminário de Pesquisa III** (este somente para o doutorado), em que se discutem os projetos de tese do grupo de doutorandos da **Linha de Pesquisa** a qual pertencço (**Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem**), com vistas a fazê-los avançar para a qualificação. *Esta disciplina é compartilhada com os outros professores da Linha e, como sempre acontece em relação às atividades colaborativas, considero que proporciona uma gama enorme de aprendizagens, tanto para os estudantes quanto para os próprios professores. Ela oferece a oportunidade de discutir temáticas e métodos de investigação variados, oportunizando o contato com conhecimentos*

⁴Segundo Vygotsky (1998), a imitação é atividade essencial na aprendizagem. Ela promove o que denominou internalização – processo que se distingue da cópia porque implica uma reconstrução interna de operações externas, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo.

provenientes de áreas em relação às quais, em geral, não se tem disponibilidade de tempo para investir. Nessa disciplina e nas demais atividades da Linha, incluindo os processos seletivos anuais, tenho o prazer de trabalhar e conviver com as colegas Ana Ruth Miranda, Denise Bussoletti, Eliane Peres, Lourdes Frison, Lúcia Péres, Rosária Sperotto e, mais recentemente, Marcia Alves e Siglia Camargo. Esse é mais um grupo que vem me propiciando enriquecimento profissional, além de amizade.

ORIENTAÇÃO

Até o momento, e desde 2000, orientei **sete monografias de especialização; 30 dissertações de mestrado (25 como orientadora principal e cinco como co-orientadora)**, tendo **quatro em andamento (em uma delas atuando como co-orientadora); sete teses de doutorado, com duas em andamento**. Também orientei, em 2015, **meu primeiro estágio pós-doutoral**.

O ensino e a orientação de estudantes, na pós-graduação, foram desafios adicionais à minha formação. Tive, então, que aprender a orientar por meio de minha própria prática, contando também com os modelos de meus próprios orientadores, como guias, e com a contribuição de meus orientandos, que, dialeticamente, sempre me conduzem no processo orientá-los, ainda que possam não ter consciência desse fato.

Orientar, assim como ensinar, não é uma atividade trivial! Envolve, além de aspectos técnicos e teóricos, que se estabeleça uma relação de confiança e parceria com os orientandos, relação que é bem mais pessoal e intensa do que aquela que se estabelece com os alunos, em sala de aula. É necessário que o orientador desenvolva um tipo de percepção especial, capaz de possibilitar o reconhecimento do momento certo de ser exigente, de cobrar, bem como de “maternar” ou de ser complacente com o orientando. Realizar uma pesquisa e escrever uma dissertação ou uma tese são tarefas complexas e árduas, principalmente para os iniciantes. Assim, há que compreender os estudantes que orientamos, há que ser paciente com eles, necessitando, ao mesmo tempo, pressioná-los para que cumpram os prazos estabelecidos pela CAPES – um dilema com o qual é difícil de lidar.

Penso que me tenho desempenhado bem com a maioria de meus orientandos, mas também me ressinto por ter tido algumas experiências frustrantes. De alguns poucos, não me tornei amiga, infelizmente...

Escrever sobre meus orientandos, faz-me lembrar da LÍlian Brasil Pereira, aluna dedicada, que tinha o Mestrado como um sonho, que quase foi concretizado. Deixou este mundo antes de concluir a dissertação, tendo lutado muito para fazê-lo. Pensar nela me entristece. Lembro-me da LÍlian como uma pessoa cheia de entusiasmo e bravura. Guardo com carinho uma bonequinha que me presenteou junto com um cartãozinho, onde se lê “Para minha querida orientadora”. Obrigada, querida aluna! Espero que me tenha desempenhado bem, em relação a ti.

No PPGE, desde o início, adotei a perspectiva de orientação grupal (prática herdada do Curso de Especialização e que se sacramentou na FaE). Essa prática tem trazido, penso eu, inúmeros ganhos a todos os que dela participam. O compartilhamento de dificuldades, de formas de enfrentá-las e de possíveis soluções para elas, parecem-me fundamentais para a formação em qualquer área profissional e, para o ofício de pesquisador, isso não é diferente. A exemplo das discussões acadêmicas, que acontecem (ou deveriam acontecer) nos eventos de pesquisa e que servem para qualificar as investigações e fazer avançar a Ciência, as discussões nos grupos de orientação oportunizam o desenvolvimento de habilidades de argumentação e sustentação das ideias, que os mestrandos e doutorandos defendem em suas pesquisas. O fato de que meus grupos de orientação incluem mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica (sempre que é possível), torna o processo ainda mais frutífero e cria um ambiente em que os iniciantes aprendem com os mais experientes e estes aprendem ao auxiliar os menos avançados. Os grupos, quando são colaborativos, como os que tenho tentado organizar, também são essenciais para a construção de laços afetivos fortes e duradouros entre seus integrantes, tornando menos penoso o trabalho a ser realizado.

A maior parte das dissertações e teses que venho orientando, concluídas ou em vias de serem finalizadas, enfocam as relações entre ensino e aprendizagem, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade. A maioria delas vem sendo produzida por professores que desejavam/desejam analisar e teorizar sobre suas práticas bem-sucedidas, ou que queriam/querem implementar e avaliar experiências de ensino inovadoras, em sua própria docência ou em outras situações pedagógicas, por eles criadas (cursos de curta duração, por exemplo). Tenho orientado professores de diferentes áreas, como Educação Física, Física, Biologia, Pedagogia, Artes, Informática, Geometria Descrita, Língua Portuguesa e Inglesa, só para citar alguns, e as suas pesquisas implicam investimentos e avaliações sobre os processos de aprendizagem dos

alunos. Experiências de trabalho colaborativo também, usualmente, fazem parte dessas pesquisas.

Embora a maior parte dos trabalhos tenha um mesmo fio condutor teórico e tenha sido elaborada partindo da análise dos aspectos relativos à aprendizagem, essa variedade de áreas, envolvidas nas pesquisas que oriento, por um lado, sempre foi algo que demandou bastante de mim – por não dominá-las e ter que investir tempo e esforço para estudá-las. Isso, por outro lado, rendeu-me aprendizagens importantes, por ampliar meus conhecimentos.

Tenho orientado, também, alguns trabalhos relacionados à inclusão de alunos com necessidade especiais na escola regular, sempre com base nas ideias Histórico-Culturais da Atividade, e ao fracasso/sucesso escolar – tópico este que caracteriza a mais importante vertente de minhas atividades investigativas, mas que não tem despertado o interesse dos candidatos aos nossos cursos de pós-graduação. Talvez isso ocorra porque as pesquisas quantitativas e o fracasso escolar sejam considerados assuntos “fora de moda”, na área da Educação, como discutirei mais adiante.

Desde 1992, **oriento alunas bolsistas de iniciação científica, em** sua maioria, estudantes do Curso de Pedagogia. Elas têm participado das pesquisas relacionadas aos dois principais focos investigativos que desenvolvo: estudos sobre fracasso/sucesso escolar, recém citado, e estudos sobre trabalho colaborativo e aprendizagem.

No total, orientei 18 bolsistas, a maior parte delas com bolsas do CNPq (tive quatro voluntárias). Considero esse trabalho muito relevante, devido ao crescimento que traz para as estudantes, tanto em termos de conhecimentos teóricos, como de vivências relativas à pesquisa. Fico satisfeita por tê-las acolhido em minhas atividades, apesar das demandas em termos de tempo e trabalho que ele me exige.

Em relação ao trabalho com alunos, tanto nas disciplinas quanto nas orientações, penso ser interessante acrescentar algo que considero característico de minha atuação: o investimento na qualificação de sua produção escrita. Tal investimento foi gerado, principalmente, por conta da avaliação que faço dos inúmeros textos que leio, cotidianamente (tanto de meus orientandos, quanto de outros alunos e pesquisadores). Desenvolvi, desde pequena, a preocupação com a correção da fala e, mais tarde, da escrita, especialmente em relação a minha própria produção. Assim, preocupam-me os inúmeros problemas que encontro durante essas leituras e tento neles interferir.

Sendo professora de Psicologia, minhas alunas da graduação não esperam que faça correções linguísticas em suas escritas e eu as faço, sistematicamente, apesar disso não lhes agrada. Houve até uma aluna que, durante o Curso de Pedagogia, passou a escrever somente o essencial, em minhas provas, porque eu lhe havia alertado sobre suas dificuldades, com vistas a ajudá-la a melhorar sua escrita. Esse relato me foi feito por ela, quando ela voltou a ser minha aluna, no Mestrado e Doutorado, tendo-me convidado para integrar suas bancas de defesa, nos dois cursos, e declarado, publicamente, que tinha aprendido a escrever melhor por minha influência.

Apesar dos problemas que esse investimento na escrita tem-me causado, nunca dele desisti, por considerá-lo importante. Cheguei mesmo a criar um método de interferência nas escritas dos alunos, usando cores e códigos, que visam não apenas corrigir os textos, mas também fazer com que seus autores tomem consciência dos problemas que apresentam, bem como de suas causas, com vistas a investirem na superação de tais problemas⁵. Embora os alunos digam que receber os textos todos pintados e comentados não é algo agradável, a avaliação que fazem de minha correção vem sendo positiva e, por isso, persisto nessa atividade antipática.

Infelizmente, poucos professores de Língua Portuguesa, do Ensino Básico⁶, envidam suficientes esforços para melhor qualificar a escrita de seus alunos – seja por não saberem como fazê-lo, mesmo conhecendo a gramática, seja por falta de tempo ou interesse. Isso é um problema, pois não ajuda a desenvolver a escrita dos estudantes, que, para mim, é fundamental. Penso que quem escreve bem, com clareza, também pensa com clareza. É mister que futuras professoras, que irão ensinar a escrita a seus alunos (as estudantes de Pedagogia) e pesquisadores que necessitam expor suas ideias e argumentar em favor delas, sejam competentes nessa habilidade, não?

⁵ Esse método foi adaptado e utilizado pelo meu orientando Rafael Castro, em sua pesquisa de doutorado, obtendo bons resultados na tentativa de melhorar a qualidade da escrita de suas alunas de um Curso de Pedagogia a distância.

⁶ Embora haja os que fazem esse investimento, como minhas orientandas Marion Dariz e Clarice Alves, cujo trabalho conheço de perto.

LISTAGEM DAS DISCIPLINAS NAS QUAIS TRABALHEI

Cursos de graduação

1) Licenciatura em Pedagogia (FaE):

Psicologia da Educação I, II e III

Habilitações Séries Iniciais I

Ensino, aprendizagem, conhecimento e escolarização II, III e IV

Atividades Complementares de Graduação I e II

Disciplinas ministradas por alunos do PPGE, por mim orientadas

Metodologia da Pesquisa em Educação I

Educação inclusiva: pedagogia da diferença

Produção de Textos

2) Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (FaE)

Teoria e Prática Pedagógica

3) Outras Licenciaturas: Filosofia, Ciências Domésticas, Educação Física, Química, História e Geografia

Psicologia da Educação I e II

Psicologia Social

Cursos de pós-graduação

1) Especialização em Educação (*latu sensu*) (FaE)

Núcleo de Interesse: Educação e Saúde I e II

Prática de Pesquisa Educacional I e II

2) Especialização em Ensino de Ciências e Matemática (*latu sensu*) (FaE)

Teorias da Aprendizagem

3) Especialização em Educação Profissional Técnica (PROEJA) (IF-SUL)

Teorias da Aprendizagem

4) Programa de Pós-Graduação Em Educação – cursos de Mestrado e Doutorado (FaE)

Mestrado

Bases Psico-Sociológicas do Fracasso Escolar

Lendo pesquisas sobre Aprendizagem

Estudos sobre Representações Sociais (em parceria com as Prof. Lúcia Peres e Jacira Vieira)

Seminário de Pesquisa

Seminário de Dissertação

Teoria e Prática da Pesquisa

Mestrado e doutorado

Seminário de Dissertação e Tese

Prática de Pesquisa I e II

Seminário Avançado: Estudos em Aprendizagem I e II

Leitura Dirigida: Principais Conceitos Vygotskianos

Leitura Dirigida: Tópicos em Psicologia Sócio-Histórica

Leitura Dirigida: Teoria da Atividade

Leitura Dirigida: Atualizações na Teoria Histórico-Cultural da Atividade

Leitura Dirigida: Estudos em Vygotsky

Doutorado:

Seminário de Pesquisa II e III

Teorias da Aprendizagem e suas repercussões no Ensino (DINTER)

LISTAGEM DE ALUNOS ORIENTADOS

1) Especialização e Educação (FaE)

Orientações concluídas

- 1) Renata Maciel (1992).
- 2) Ana Cristina Hoffmann dos Passos (1992)
- 2) Lisete Lucia Gatto Acosta (1993)

2) Especialização em Educação Profissional Técnica (PROEJA) (IF-SUL)

Orientações concluídas

- 1) **Lílian Dilli Gonçalves**. Conhecer os alunos para planejar o trabalho pedagógico: o caso do CEFETRS - unidade de ensino de Charqueadas. 2007. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.
- 2) **Léia Petiz da Silva**. Heterogeneidade etária na sala de aula: o caso da EJA. 2007. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.
- 3) **Irene Czermainski Nogueira**. Saberes docentes e cuidado no trabalho do magistério - modalidade EJA. 2007. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.
- 4) **Cesar José Pinz dos Santos**. Relação professor-aluno na EJA. 2007. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.

3) Programa de Pós-Graduação Em Educação –Mestrado e Doutorado (FaE)

Mestrado (orientações concluídas)

- 1) **Marion Rodrigues Dariz**. Vídeo educativo-interativo: uma intervenção à luz da teoria histórico-cultural para promover a aprendizagem da ambiguidade lexical, 2013.
- 2) **Ângela Balzano Neves**. Oficinas de jogos teatrais e suas repercussões em escolares, 2012.
- 3) **Lia Cristiane Lima Hallwass**. Relações entre interesses, interação social e aprendizagem na EAD: estudo de casos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas, 2010.
- 4) **Cecília Oliveira Boanova**. Refletindo sobre aprendizagens decorrentes de uma proposta de ensino de Geometria Descritiva com base na perspectiva histórico-cultural, 2009.
- 5) **Carolina da Cruz Jorge**. Discutindo sobre concepções de aprendizagem: avaliando uma experiência de formação em serviço, 2009.
- 6) **Marilda Edina VellarAugé**. Jornal Escolar: escrita e pensamento, 2008.
- 7) **Adriane Pires Rodrigues**. As relações afetivas na educação a distância, 2008.
- 8) **Rafael Fonseca de Castro**. Aprendizagem e trabalho colaborativo na educação a distância, 2008.
- 9) **Robledo Lima Gil**. A construção de conhecimentos sobre a prática pedagógica: análise da formação pedagógica de licenciandos do Curso de Ciências Biológicas da UFPEL, 2007.
- 10) **Michelle Reinaldo Protásio**. Alfabetização de alunos com histórico de multirrepetência escolar: estórias e reflexões de uma prática pedagógica, 2007. Bolsista CAPES.
- 11) **Daniel Espírito Santo Garcia**. Metodologia de Projetos: vivências, resolução de problemas e colaboração na experiência educativa, 2006.
- 12) **Adriana Martins Santos**. Momentos pedagógicos: aprendendo n(a) prática docente, 2006.
- 13) **Valter Antônio Ferreira**. Modelagem computacional semiquantitativa de sistemas físicos: uma experiência no Ensino Médio, 2005.
- 14) **Rita de Araújo Neves**. Ensino Jurídico: avaliando a aprendizagem a partir de uma experiência de associação teoria/prática, 2005.

15) Marília Chaves Carvalho. Par e Ímpar: trabalho colaborativo nas aulas de Educação Física, 2005.

16) Fabiana Lasta Beck. A utilização da tecnologia computacional na Educação Especial: uma proposta de intervenção na prática docente, 2004. Bolsista CAPES.

17) Claudia Rombaldi. Estratégias utilizadas por falantes nativos de Português Brasileiro na aquisição da ortografia das vogais do Francês, 2003.

18) Dalva Oliveira Lopes. Narrativa de minha professoralidade à luz do construtivismo, da psicologia sócio-histórica e do pós-modernismo, 2003.

19) Amélia Rota Borges. Com a palavra os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular?, 2003.

20) Maria Clara Soares Salengue. O que há de especial na educação: processo de inclusão em uma escola pública, 2002.

21) Terezinha Fujita. Um projeto de ensino em parceria, 2002

22) Daniela Fuhro Vilas Bôas. Saberes e profissionalização: uma proposta de qualificação para professores de Inglês, 2002.

23) Raquel Santos Schwonke. Ensaio pedagógico: ensino/aprendizagem em xilogravura. 2001.

24) Mara Garcia Vieira. Representações sociais de trabalho e suas repercussões na prática pedagógica, 2001.

25) Donald Hugh de Barros Kerr Jr. Prazer em conhecê-la história de vida, da arte: reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, 2000.

Mestrado (co-orientações concluídas)

1) Larissa Pires Bilhalba. A construção dos conceitos científicos de mecânica por alunos iniciantes do curso de licenciatura em física: uma intervenção pedagógica alicerçada na teoria histórico-cultural da atividade e das estratégias da autorregulação da aprendizagem, 2014. Bolsista CAPES.

2) Cláudia Pureza Duarte Boéssio. Estratégias de leitura em sala de aula de língua estrangeira, 2006.

3) Marisa Carlota Rosa Guimarães. Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais, 2005.

4) Elena Lídia Sol. Proposta de mediação pedagógica a partir de uma perspectiva sociocultural, 2002.

5) **Regina Trilho Otero Xavier**. O construcionismo e o desenvolvimento da cooperação, da autonomia e da auto-estima, 2000.

Mestrado (orientações em andamento)

1) **Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda**. O (in)sucesso escolar na Ilha do Sal - Cabo Verde. Início: 2014. Bolsista CAPES.

2) **Mogar Damasceno Miranda**. Formação de Conceitos no ensino das ciências naturais na educação infantil em uma escola do campo. Início: 2014.

3) **Jacqueline Moreira Dieckman**. Características de uma escola do campo com alto IDEB: análise pela teoria da atividade. Início: 2014.

Mestrado (co-orientação em andamento)

1) **Elenice Botelho Antunes**. A formação no contexto da escola: uma prática iniciada no PIBID. Início: 2014. Bolsista CAPES.

Doutorado (orientações concluídas)

1) **Silvia Nara Siqueira Pinheiro**. O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?, 2014.

2) **Rafael Fonseca de Castro**. A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção histórico-cultural, 2014. Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade de Siegen – Alemanha. Bolsista CAPES.

3) **Clarice Vaz Peres Alves**. A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L. S. Vygotski, 2013.

4) **Bento Selau da Silva Jr.** Fatores associados à conclusão da educação superior por c egos: um estudo a partir de L. S. Vygotski, 2013.

5) **Renato Siqueira Rochefort**. Ensinar a ensinar... Aprender para ensinar! A aula universitária e o aprender a ser professor na perspectiva da abordagem histórico-cultural, 2012.

6) **Fabiana Lasta Beck Pires**. O ensino da língua espanhola na educação especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com deficiência mental. 2010. Bolsista CAPES.

Doutorado (orientações em andamento)

1) **Célio Roberto Eyng**. Imagética musical. Início: 2013. DINTER (UNIOESTE- Campus Francisco Beltrão). Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade McGill – Canadá. Bolsista CAPES.

2) **Adriane Cenci.** A inclusão dos alunos com necessidades especiais no Brasil: as contradições geradas na escola. Início: 2012. Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade de Helsinki – Finlândia. Bolsista CAPES.

Estágio pós-doutoral:

1) **Amélia Rota Borges de Bastos:** Construção de Recursos Acessíveis ao Ensino de Química: ações de formação a partir da Teoria da Atividade. 2015.

4) Licenciatura em Pedagogia

Iniciação científica

1) **Marta Moresco Miranda** (1992)

2) **Lisiane Oliz Macedo** (1999- 2001)

3) **Patrícia Perleberg Gielow** (2001-2002)

4) **Raquel Rosado Barros** (2002-2004)

5) **Kênia Bica Vellozo** (2002- 2004)

6) **Juliana Mendes Oliveira** (2005-2007)

7) **Fabiane Andrades Porciúncula** (2005-2007)

8) **Raquel VilleClasen** (2006)

9) **Ângela Sant' Anna Castro** (2006)

10) **Elizângela Reis Vieira** (2006)

11) **Adriana Farias** (2006)

12) **Cinara Lima** (2006)

13) **Francine Bast** (2007-2009)

14) **Andressa Ribeiro Vanin** (2009-2012)

15) **Milene BWrüchBöhm** (2009-2012)

16) **Mariluci da Silva Mattos** (2012-2014)

17) **Jéssica Pedroso Fagundes** (2014-2015)

18) **Isabela Kröning** (2015)

PESQUISA E PRODUÇÃO INTELECTUAL

Neste item, descrevo meus projetos de pesquisa e as produções mais relevantes, deles decorrentes. O relato foi organizado a partir dos principais eixos temáticos que orientaram meu trabalho investigativo, desenvolvido no âmbito do **grupo de pesquisa** que lidero: **Educação e Psicologia Histórico-cultural**, registrado no diretório do CNPq.

Que mais? Traduções?

Estudos longitudinais, com ênfase no sucesso/fracasso escolar

As investigações ligadas a esta vertente foram iniciadas bem antes de eu ingressar na UFPel, como docente, como já relatado no item 1 deste Memorial. O subprojeto do Estudo longitudinal das crianças nascidas em Pelotas, em 1982, do qual participei logo depois de ter concluído o mestrado, intitulava-se **Estudo longitudinal das crianças nascidas em Pelotas, em 1982: acompanhamento do desenvolvimento intelectual**. Ele era coordenado, assim como o projeto principal, pelo CPE, da Faculdade de Medicina, e foi levado a cabo em 1986.

Como referi antes, o trabalho nesse subprojeto foi um marco em minha carreira de pesquisadora, devido às suas proporções e à sua importância. Anteriormente, só havia desenvolvido a pesquisa que embasara minha dissertação de mestrado, na qual trabalhara com um pequeno número de sujeitos. Nesse subprojeto, tinha como objetivo investigar as associações entre algumas variáveis pessoais e familiares de uma amostra representativa de, aproximadamente, 300 crianças pelotenses, de todas as classes sociais, e seu desenvolvimento em diferentes áreas. Essas crianças faziam parte da coorte de 1982 e seu desempenho foi também comparado com o de crianças britânicas da mesma idade.

Para sua realização, coordenei o trabalho de campo realizado por uma equipe de psicólogas, por mim treinadas para aplicar as Escalas de Desenvolvimento de Griffiths⁷, teste desenvolvido na Inglaterra, para o uso do qual fui igualmente treinada, durante minha estadia nesse país, já prevendo a futura pesquisa. Às mães dessas crianças também foi aplicado o teste SRQ- 20⁸, com o objetivo de nelas detectar a presença de distúrbios psiquiátricos leves, que seriam também relacionados ao desenvolvimento das crianças. As análises dos dados das crianças foram por mim realizadas, tendo participado, também, da análise dos dados de suas mães.

Com a entrada na FaE, o interesse em estudar o fracasso/sucesso escolar, que havia iniciado desde a época em que trabalhara no Serviço de Saúde Escolar da Secretaria Municipal da Saúde de Pelotas – em parceria com a equipe da Secretaria Municipal de Educação – complementado pelos estudos e discussões que vinha realizando sobre o assunto, gerou novos projetos relacionados a esta área de pesquisa.

Venho mantendo o foco nos processos de escolarização dos integrantes das três coortes de nascimento (de 1982, 1993 e 2004), que o CEP vem acompanhando e investigando, por ter tido a oportunidade de trabalhar com seus bancos de dados que vêm, ao longo dos anos, recebendo financiamentos de diversos órgãos nacionais e internacionais, fato que atesta sua qualidade e relevância (Associação Brasileira de Saúde Comunitária – ABRASCO; Programa Nacional de Centros de Excelência – PRONEX; Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; International Development Research Administration – IDRC; Wellcome Trust, Organização Mundial da Saúde, Overseas Development Administration, União Europeia).

Cada coorte é constituída por, aproximadamente, 5.000 sujeitos, que são contatados, com a finalidade de coletar dados, periodicamente, por meio de questionários, compostos por perguntas fechadas (maioria) e abertas, aplicados às suas mães e/ou às pessoas por eles responsáveis.

O ineditismo desses estudos longitudinais no país possibilita que as informações produzidas em seu âmbito sejam exploradas também desde o ponto de vista educacional, para além do ponto de vista da saúde, a partir do qual foram originados.

⁷ Escalas de Desenvolvimento de Griffiths (GRIFFITH, 1970) avaliam seis áreas: motricidade ampla; coordenação visomanual; desempenho (rapidez e precisão motoras finas); audição e fala; raciocínio prático; e aspectos pessoais/sociais. O teste foi por mim adaptado à realidade das crianças de Pelotas.

⁸ Self-Report Questionnaire – desenvolvido por Harding et al. (1980,1983) e adaptado para o Brasil por Mari e Willians (1986).

Ainda que limitadas, as informações acerca dos processos de escolarização dos sujeitos das coortes são importantes, pois permitem o mapeamento de relações entre diferentes variáveis a elas associadas, em nível populacional. Assim, por ter participado desde os acompanhamentos iniciais da primeira coorte, sinto-me comprometida com esses estudos e com a necessidade dessa exploração, pois os pesquisadores ligados às coortes, em sua maioria, pertencem à área da saúde. Meu comprometimento vem sendo reforçado, especialmente pelo CNPq, pela concessão sistemática de financiamentos aos subprojetos que tenho proposto. Em consequência disso, venho estudando o fracasso/sucesso escolares por meio de análises estatísticas, complementadas por alguns estudos qualitativos⁹, estes capazes de ir além desse mapeamento de relações entre variáveis, possibilitando o entendimento de tais relações.

Depois do primeiro subprojeto, acima discutido, que foi implementado antes de meu ingresso na FaE, coordenei outros sete, dos quais seis são baseados em dados das coortes de nascimento de Pelotas. Dos sete, quatro são voltados ao sucesso escolar (enfocando ora os alunos, ora as escolas) e três são voltados ao fracasso, embora esses dois fenômenos sejam intimamente relacionados: ao focar um deles, por contraste, enfoca-se o outro.

1) Fatores intra-institucionais associados à permanência na escola de crianças de baixa renda: estudos de casos (1991-1993), financiado pelo INEP (auxílio) e pelo CNPq (bolsa de iniciação científica). Esse projeto, de caráter qualitativo, tinha o objetivo de analisar fatores intra-escolares associados ao fracasso. Os sujeitos pesquisados eram um grupo de crianças, pertencentes à coorte de 1982, de baixa renda e com história de fracasso escolar.

2) Fracasso escolar em crianças brasileiras de Primeiro Grau: da identificação de fatores de risco extra-escolares ao entendimento dos processos intra-escolares (1994-1998). Esse embasou minha **tese de doutorado**, com **bolsa do CNPq, realizada na Inglaterra**. A primeira parte do estudo (quantitativa) identificou fatores associados ao fracasso, em toda a coorte de nascimentos de 1982. A segunda parte (qualitativa) investigou o tipo de cultura escolar que promove o sucesso em seus alunos. Nessa segunda parte, foram comparadas duas escolas semelhantes, com alunos

⁹ Os estudos qualitativos adicionais que tenho realizado necessitam de novas coletas de dados e, por essa razão são desencorajados (e por vezes, até impedidos), pelos responsáveis pelas coortes, com o intuito de não importunar demais os participantes, frequentemente contatados para os acompanhamentos previstos nos projetos principais.

que apresentavam os mesmos fatores de risco para fracasso, identificados na primeira parte do estudo, mas que diferiam entre si pelo fato de apresentarem taxas de reprovação contrastantes (alta em uma escola e baixa na outra).

3) A prática pedagógica que promove o sucesso escolar: um olhar sócio-cultural (1999-2001), financiado pela **Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS)** (auxílio “enxoval”, para recém-doutores) e pelo **CNPq (bolsa de iniciação científica - PIBIC)**. Esse projeto tinha como objetivo descrever e analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, a prática de professoras do Ensino Fundamental que obtinham sucesso no ensino de seus alunos. A pesquisa adotou metodologia qualitativa.

4) Estudo longitudinal dos nascidos em 1982, em Pelotas: acompanhamento educacional (2006-2009), financiado pelo **CNPq (auxílio, bolsa de pesquisa (PQ) e bolsas de iniciação científica BIC e PIBIC)**. Este projeto deu seguimento ao mapeamento de variáveis relacionadas com o fracasso escolar, em um enfoque quantitativo, incluindo um pequeno estudo qualitativo que investigou a história escolar de um grupo de nove estudantes que apresentavam fatores de risco para fracasso escolar, mas nunca haviam sido reprovados ou se evadido da escola.

5) Sucesso escolar improvável: análise da trajetória escolar de adolescentes com fatores de risco para fracasso que nunca foram reprovados. Projeto para **estágio pós-doutoral** na Universidade de Siegen (Alemanha), financiado pela **CAPES (bolsa)**. Este projeto estava relacionado à análise dos dados qualitativos coletados no estudo anterior.

6) Sucesso escolar entre os adolescentes de classe trabalhadora: desafiando probabilidades (2009-2012), financiado pelo **CNPq (auxílio, bolsa PQ e bolsas de iniciação científica BIC e PIBIC)**. Esse projeto voltou-se à coorte de 1993 e tinha o objetivo de, igualmente, estudar a trajetória escolar dos estudantes com sucesso improvável, além de mapear correlações entre sucesso/fracasso escolar entre os integrantes dessa coorte.

7) Fatores associados à escolarização de adultos, jovens e crianças da cidade de Pelotas (RS): análise de dados dos estudos longitudinais dos nascidos em 1982, 1993 e 2004 (2012-2015), financiado pelo **CNPq (auxílio, bolsa PQ e bolsa de iniciação científica – BIC)**. Projeto que teve o objetivo de dar continuidade aos estudos quantitativos relativos ao mapeamento de variáveis correlacionadas ao fracasso/sucesso escolar, nas três coortes, propiciando comparações entre elas. O projeto tem término

previsto para o final de 2015, com a coleta de dados adicionais, nas escolas urbanas da cidade, relativos aos resultados acadêmicos dos integrantes da coorte de 2004.

A produção relacionada aos projetos ligados a esta vertente pesquisa – na qual também incluiu os trabalhos iniciais, relativos ao estudo do desenvolvimento mental e psicomotor de uma amostra da coorte de 1982 e a investigação da ocorrência de distúrbios psiquiátricos leves em suas mães, já que são assuntos correlatos, pois esses aspectos podem refletir-se na escolarização – foi a seguinte:

Capítulos de livros

- 1) DAMIANI, M. F. Desenvolvimento mental e psicomotor In: VICTORA, C. G., BARROS, F.C., VAUGHAN, J. P. **Epidemiologia da Desigualdade: um estudo de 6.000 crianças brasileiras**. 1 ed. São Paulo : HUCITEC, 1988, p. 116-122.
- 2) DAMIANI, M. F. Pedagogic discourse and academic failure in Southern Brazil In: DANIELS, H., GARNER, P. **World Yearbook 1999: Issue On Inclusive Education**. 1st edition, London: Kogan Page, p. 169-177, 1999.

Artigos em periódicos

- 1) VICTORA, M. F. DAMIANI, VICTORA, C. G., BARROS, F. C. Cross-cultural differences in development rate: a comparison between British and Brazilian Children. **Child Care Health and Development**, v.16, p.151 - 164, 1990.
- 2) VICTORA, Cesar G., BARROS, Fernando C., VICTORA, M. F. DAMIANI Diagnóstico de saúde mental na comunidade: um estudo de 363 mães pelotenses. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul** (Impresso), v.11, p.116 - 120, 1989.
- 3) GONÇALVES, H, PEARSON, R, HORTA, B. L., GONZALEZ-CHICA, D. A., CASTILHOS, E. D., DAMIANI, M. F., LIMA, R. C., GIGANTE, Denise, BARROS, F. C., STEIN, A., VICTORA, Cesar G. Maternal depression and anxiety predicts the pattern of offspring symptoms during their transition to adulthood. **Psychological Medicine** (Print), v.1, p.1 - 10, 2015.
- 4) DAMIANI, M. F., BARROS, F. C. Desrespeito ao pobre? Renda familiar e desenvolvimento motor em crianças pelotenses. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v.83, p.52 - 57, 1992.
- 5) DAMIANI, M. F., MACEDO, L. O. A organização democrática do trabalho em sala de aula: estudo de caso de uma professora do ensino fundamental. **Revista da Faculdade de Educação da Bahia**, v.1, p.53 - 76, 2003.
- 6) DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.14, p.457 - 478, 2006.
- 7) DAMIANI, M. F. Sucesso escolar: desafiando expectativas. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v.3, p. 138-152, 2008.

8) DAMIANI, M. F., DUMITH, S., HORTA, B. L., GIGANTE, D. Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v.50, p. 515-533, 2011.

9) VIEIRA, M. de F. A., MATIJASEVICH, A., DAMIANI, M. F., MADRUGA, S. W., NEUTZLING, M. B., MENEZES, A. M. B., ARAÚJO, C. L., HALLAL, P. C. Prevalência de repetência escolar e fatores associados em adolescentes da coorte de nascimentos de Pelotas (RS/BRASIL), 1993. **Revista Panamericana de Salud Pública (Impresa) / Pan American Journal of Public Health** (Impressa), v.31, p.303 - 309, 2012.

Atualmente, tenho o seguinte artigo aceito para publicação no primeiro número do periódico a ser publicado em 2016.

DAMIANI, M.F., BIELEMANN, R. M., MENEZES, A.M.B., GONÇALVES, H. Afinal, o uso doméstico do computador está associado à diminuição da reprovação escolar? Resultados de um estudo longitudinal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**

Interessante acrescentar que passei praticamente todo o ano de 2015 trabalhando nesse artigo, que retornou diversas vezes á minhas mãos com exigências de explicações sobre os procedimentos estatísticos utilizados na análise dos dados. Todas as solicitações foram atendidas e, a meu ver, o artigo passou a incorporar, também uma aula de estatística. Trago este fato para ilustrar, mais uma vez, a dificuldade de publicar trabalhos com análises quantitativas, na área da Educação. Essa dificuldade, a meu ver, parece ter aumentado, dado que esse periódico foi aquele em que publiquei os resultados de minha tese, que utilizava procedimentos analíticos semelhantes. Em 2006, não houve demanda de explicações estatísticas tão detalhadas, como a feita em 2015. Assim, pergunto-me se a tendência a uma maior aceitação da pesquisa quantitativa em nossa área está verdadeiramente maior.

Estou igualmente, finalizando artigos que dizem respeito, respectivamente, ao interesse familiar pela escolarização dos filhos e às expectativas relativas a tal processo, em sua associação com o sucesso/fracasso escolar; e ao mapeamento do fracasso na coorte de 2004.

Os trabalhos, relativos a essa linha de pesquisa, apresentados em eventos importantes da área educacional, foram os seguintes

1) VICTORA, C. G., BARROS, F. C., VICTORA, M.F.DAMIANI. Diagnóstico de Saúde Mental Na Comunidade: um estudo de 363 mães pelotenses In: **Anais do I Encontro Anual da Sociedade de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 1989, v. 11, p. 116 – 122.

2) DAMIANI, M. F., DEBACCO, M. S. A indiferença e o descompromisso: como a escola ainda não sabe lidar com o fracasso escolar. In: **Anais da 16ª. Reunião Anual da ANPed**,1993, v. 1. p. 1 – 26.

- 3) DAMIANI, M. F. Fracasso escolar no Ensino Fundamental: da identificação dos fatores de risco extra-escolares ao entendimento dos processos intra-escolares In: **Anais da 22ª. Reunião Anual da ANPEd**, 1999, v. 1. p. 1 – 23.
- 4) DAMIANI, M. F. A investigação do fracasso escolar: a opção metodológica como opção política. In **Anais do II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul**, 1999, v. 1. p. 1 – 16.
- 5) DAMIANI, M. F. As interações ensinantes de professoras de sucesso: aprendizagem guiada e imitação In: **Anais da 23ª. Reunião Anual da ANPEd**, 2000, v. 1. p. 1 – 17.
- 6) DAMIANI, M. F., MACEDO, L. O. A organização democrática do trabalho em sala de aula: estudo de caso de uma professora do ensino fundamental. In: **Anais da 25ª. Reunião Anual da ANPEd**, 2002, v. 1. p. 1 – 15.
- 7) DAMIANI, M. F. Sucesso escolar: desafiando expectativas In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul**, 2008, v. 1. p. 1 – 13.
- 8) BAST, F. T., DAMIANI, M. F. Evolução dos índices de reprovação escolar em uma cidade gaúcha In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul**, 2008, v. 1. p. 1 – 8.
- 9) RADMAN, F. T.BAST., DAMIANI, M. F. Reprovação e aspectos da vida escolar In: **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul**, 2010, v. 1. p. 1 – 12.
- 10) DAMIANI, M. F. Relação entre frequência à educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal de base populacional In: **Anais da 33ª. Reunião Anual da ANPEd**, 2010, v. 1 p. 1 – 13.
- 11) DAMIANI, M. F., VANIN, A. R. Associação entre as expectativas maternas acerca da escolarização dos filhos e desempenho escolar, sexo, renda familiar e expectativas dos próprios filhos In: **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul**, 2010, v. 1. p. 1 – 13.
- 12) DAMIANI, M. F. Repetência escolar e computador: dados de um estudo longitudinal In: **Anais da 34ª. Reunião Anual da ANPEd**, 2011, v. 1 p. 1 – 16.
- 13) DAMIANI, M. F. Interesse familiar pela participação familiar na escolarização de adolescentes e fracasso escolar In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul**, 2012, v. 1 p. 1 – 11.
- 14) DAMIANI, M. F., MATTOS, M. S. Avaliação da relação entre jogar videogame e repetência escolar: dados do estudo longitudinal das crianças nascidas em pelotas, em 1993 In: **Anais do II Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação**, São Leopoldo: UNISINOS, 2013, v. 1. p. 1 – 11.

Na tentativa de resumir, de modo breve, os principais resultados das pesquisas realizadas nesta vertente, inicio com a constatação da influência da pobreza (expressa em termos de renda familiar e educação materna, principalmente) no desenvolvimento mental e psicomotor e no desempenho escolar das crianças das coortes de 1982 e 1993

de Pelotas. Isso também se aplica à prevalência de distúrbios psiquiátricos leves nas mães de uma amostra de sujeitos da coorte de 1982 (28%), testada quando os filhos tinham 4,5 anos de idade, revelando-se, principalmente, no grupo de menor renda e menor escolaridade, no grupo de mães mais novas (abaixo de 24 anos) ou mais velhas (acima de 35) – estes últimos sendo fatores identificados como importantes em análises que controlaram o efeito da renda. Os distúrbios das mães refletiram-se em suas filhas, na transição para a adolescência, reproduzindo os problemas causados pela pobreza e pouca escolarização.

Afirmar a relação entre pobreza e desenvolvimento, no entanto, desde o início de minha produção, gerou algumas dificuldades, que ficarão mais claras, a partir das duas reflexões que seguem, aqui colocadas pela sua importância em minha trajetória como investigadora:

Em 1991, ao apresentar estes resultados em mesa de debates no seminário sobre Saúde Escolar, promovido pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, gestão de Paulo Freire, meu trabalho foi acusado, agressivamente, por uma professora da plateia, de se constituir um “desrespeito os pobres” (sic), já que mostrava que esse grupo se havia desempenhado pior em todas as áreas avaliadas pelas Escalas que aplicara.

A situação foi bastante embaraçosa e traumática, para uma jovem pesquisadora! Fiquei abalada e, na hora, esbocei uma resposta um tanto atrapalhada, que depois sistematizei em um artigo (que, agora, considero como uma das minhas principais produções, pela experiência que me trouxe na tarefa de sustentar/defender os resultados de minha pesquisa e por ter sido publicado em periódico destacado – Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas). Construí meus argumentos a partir da ideia de que maior desrespeito maior aos pobres seria considerar que a pobreza não tem influência sobre o desenvolvimento infantil. Ter alimentação e condições de moradia precárias, pais com pouca instrução formal, doenças de todo tipo e cuidados médicos insuficientes não fariam diferença? A ideia do trabalho era justamente denunciar o efeito nefasto, dessas más condições de vida, sobre o desenvolvimento infantil, apontando para as enormes diferenças econômico-sociais existentes na população brasileira.

*A pesquisa não partia da ideia de que as crianças mais pobres **tinham** menor potencial ou capacidade para se desenvolverem – o que expressaria uma visão inatista*

(segundo Soares, 1986, orientada pela “teoria do dom”). As crianças, no entanto, **estavam** menos desenvolvidas, naquele momento, por suas condições de vida que, certamente, eram caracterizadas por privações e dificuldades. Esta posição era filiada à teoria da diferença cultural (SOARES, 1986), que atribuía os problemas do desenvolvimento, ao viés dos testes, que seriam baseados na cultura da classe dominante, sendo, pois, inadequados para avaliar as crianças de classes populares. Isso é parcialmente verdadeiro: as Escalas de Griffiths, em sua maioria, avaliam habilidades influenciadas pela familiaridade com atividades como desenhos, recortes e montagem de quebra-cabeça, por exemplo, em que se baseiam os itens dos testes que avaliam a motricidade fina das crianças. O desenvolvimento dessas habilidades é facilitado pela disponibilidade de materiais, usualmente não encontrados nos lares mais pobres, como lápis, tesoura, brinquedos pedagógicos. Assim, as crianças de classes populares, fatalmente, obtêm escores mais baixos quando tais habilidades são medidas, em comparação com as da classe dominante. As Escalas, todavia, também são constituídas por itens que não apresentam esse viés socioeconômico, como motricidade ampla e fala, nas quais as mais pobres também tiveram pior desempenho. Assim, acredito ser importante denunciar que, já aos 4,5 anos de idade, as crianças de classes populares apresentavam defasagem no desenvolvimento de habilidades que, embora mais incentivadas e passíveis de avanço na classe dominante, são essenciais ao processo de escolarização, tal como se organiza atualmente, baseado nos parâmetros desta classe. Assim, acredito que, enquanto a escola não mudar, as crianças de classe trabalhadora entrarão na escola em situação de desvantagem em relação às demais, o que poderá prejudicar seu desempenho escolar, como mostram minhas pesquisas posteriores.

De qualquer modo, o incidente levou-me a pensar muito sobre o assunto e a aprofundar meus estudos sobre o fracasso escolar. Comecei a ler **Maria Helena de Souza Patto (1990)**, **Magda Becker Soares (1986)**, **Terezinha Carraher (1982)**, entre outros autores. A partir dessas leituras, comecei a ampliar minha percepção sobre o fenômeno, entendendo que é multideterminado e que assim deve ser analisado, embora não se possa descartar a influência de fatores pessoais e familiares sobre eles. Ganhou corpo a importância de estudar, igualmente, o papel da escola em relação ao desempenho escolar de seus alunos. Quem fracassa? É o aluno ou a escola?, comecei a perguntar-me.

Considerando que repetir o ano e evadir-se da escola são problemas que afetam tanto os alunos e suas famílias como o sistema escolar, entendo que esses problemas devem ser amplamente investigados, em suas causas e consequências, para serem combatidos, embora, ao mesmo tempo, se possa lutar para que a escola mude, em termos da abrangência da cultura que define seu currículo e do modo como avalia seus alunos. Há necessidade de pensar, igualmente, se a reprovação, que sabidamente leva ao abandono da escola, é uma prática necessária e eficaz para promover o bom desempenho escolar.¹⁰

A segunda reflexão, apresentada na sequência, tem relação com os resultados da tese, que investigou, em sua primeira parte, os fatores de risco associados ao fracasso escolar. Esses resultados eram semelhantes aos identificados em outros estudos nacionais e estrangeiros: baixa renda, moradia precária, cor da pele negra, baixa escolarização da mãe, desnutrição crônica e ser do sexo masculino. Eles se repetiram, igualmente, na análise do fracasso escolar entre os integrantes da coorte de 1993.

Na segunda parte da tese, no entanto, foram comparadas duas escolas semelhantes, mas com taxas de reprovação diferentes, mostrando que há fatores intra-institucionais fundamentais na produção do sucesso escolar nos alunos, capazes de superar a ação dos fatores de risco identificados. Os dados desse estudo qualitativo mostraram que o discurso pedagógico (Bernstein, ???) – que, grosso modo, pode ser entendido como a mensagem implícita que a escola passa aos seus estudantes sobre suas posições na sociedade e os propósitos de sua escolarização – das duas escolas, eram diferentes: a que tinha alto percentual de fracasso produzia um discurso caracterizado por aspectos regulativos (preocupação com a assistência social aos alunos), enquanto o discurso da outra enfocava aspectos instrucionais (preocupação com o ensino e a aprendizagem).

Os resultados da tese, publicados em artigo-síntese da tese, revista Ensaio, também têm uma história que merece comentários pelos reflexos que provocou em minha trajetória investigativa:

¹⁰ Há pesquisa recente (CORREA, BONAMINO E SOARES, 2014) mostrando que a repetência não implica ganhos reais de proficiência em Matemática ou Língua Portuguesa, avaliada por meio do PIS 2009.

Em 1999, no ano seguinte ao meu retorno ao Brasil, enviei esse artigo para a revista Cadernos CEDES, sem muita reflexão sobre a linha de pensamento dessa revista, acreditando que o artigo teria condições de ser publicado em um periódico de boa reputação, pois a tese havia recebido pareceres elogiosos por parte da banca examinadora. Essa tentativa de publicação, entretanto, foi frustrada pela resposta do periódico dizendo que o assunto do artigo era ultrapassado (fatores de risco para fracasso escolar), principalmente pela sua abordagem quantitativa. Desanimada pela resposta, resolvi desistir da publicação, sentindo enorme frustração pela falta de oportunidade de publicizar um trabalho ao qual me tinha dedicado intensamente, por quatro anos, e que havia sido aprovado pela academia. Esse sentimento ressoou naquele provocado pela experiência, antes relatada, relativa à crítica que minha pesquisa sobre os fatores associados ao desenvolvimento das crianças da coorte de 1982, tinha causado. Assim, ainda como pesquisadora inexperiente, fiquei acuada e, ingenuamente, desisti de lutar para que meu trabalho fosse reconhecido, apesar de ter sido bem aceito em reuniões da ANPED e da ANPED SUL. A recusa desestimulou-me, inclusive, a trabalhar na tradução da tese para a Língua Portuguesa, o que acabei nunca realizando.

Em 2005, incentivada pelo Prof. Dr. Creso Franco (PUC-RIO) durante a apresentação do trabalho em seu grupo de pesquisa – atividade para a qual fui convidada, a partir da indicação da equipe de pesquisadores do CPE – resolvi fazer nova tentativa de publicação. O Dr. Franco, que realiza pesquisas quantitativas e trabalha com grandes bancos de dados, como eu, afirmou a relevância da pesquisa e indicou outro periódico, com tradição em publicações de caráter quantitativo. Foi assim que consegui publicar meu artigo na revista Ensaio, veículo bem prestigiado.

Resolvi contar esta história porque ela espelha o desprezo e o preconceito que havia (e, possivelmente, ainda haja), por parte de alguns setores da área educacional, em relação à abordagem quantitativa de pesquisa. Na época de minha primeira tentativa de publicação, a perspectiva qualitativa estava em plena luta para ser aceita como científica e entendo que precisava ser colocada em situação de destaque. Todavia, considero que alguns pesquisadores se equivocavam ao colocarem-se radicalmente contra a perspectiva quantitativa, por conta desse luta. Penso que as duas são complementares e podem lucrar se, entre elas, se estabelecerem diálogos, como o ocorrido em minha tese. Atualmente, parece que o preconceito contra a pesquisa quantitativa está bem menos atuante, fato ilustrado pelos financiamentos que tenho

recebido para realizar investigações com esse caráter. Mesmo assim, percebo que ainda há poucas investigações desse tipo, na área da Educação, o que considero uma lástima.

Neste momento, penso que, a abordagem adotada na tese foi adequada pela possibilidade de mostrar, por um lado, como em minha primeira pesquisa sobre o desenvolvimento infantil, a influência da pobreza sobre a reprovação e a evasão das crianças nascidas em 1982. Por outro lado, mostrou também que as escolas não são todas iguais e que há fatores intra-escolares que podem influenciar, positivamente, o desempenho de seus alunos, permitindo que estes superem os aspectos usualmente prejudiciais. Depois de o trabalho pronto, a ideia de que eu somente deveria publicar as duas partes da tese juntas, ficou cada vez mais clara. Sendo o fracasso multideterminado, apresentar apenas uma das maneiras de estudá-lo pode levar a interpretações que, mais uma vez, assumam um caráter unilateral.

Nos trabalhos que produzo, seguidamente recebo críticas relativas aos conceitos de sucesso/fracasso escolar que adoto, que levam em conta, basicamente, a reprovação. Concordo com a ideia de que ser aprovado ou reprovado não implica, necessariamente, em ter sucesso ou fracasso na escola. Entretanto, é importante refletir sobre o papel da reprovação na vida das pessoas: ela implica em atrasos na obtenção de certificações, pode levar á evasão, tem conotação negativa. Ela marca a trajetória escolar das pessoas e quem não tem repetências em seu histórico escolar pode ser melhor avaliado em contextos competitivos.

Votando aos resultados das pesquisas sobre fracasso/sucesso escolar, é interessante notar que, na coorte de 1982, as prevalências de, pelo menos uma reprovação em seus integrantes foram aumentando com a idade: 27,4% aos nove anos; 44,9% aos 13 anos; 61,5% aos 15 anos e 69,1% aos 23 anos. Como se sabe que a reprovação acarreta enormes problemas para o sistema educacional, pois os alunos nele permanecem por mais tempo do que deveriam, percebe-se a gravidade do problema, que se foi agravando, ao longo do tempo, no mesmo grupo. Isso vem ocorrendo, da mesma forma na coorte de 1993.

Aos 15 anos, os integrantes da coorte de 1982 (os que haviam sido reprovados e os que não haviam sido, igualmente) informaram que o que mais gostavam na escola eram a turma de amigos e os esportes e o que menos gostavam era os professores, ilustrando o fato de que a escola necessita repensar sua natureza e seu papel.

Foi constatada a relação entre frequência à creche e à pré-escola e conclusão do Ensino Básico, em uma amostra de integrantes da coorte de 1982. Ter frequentado a creche não estava associado com essa conclusão, enquanto que, ao contrário, a frequência à pré-escola – mesmo controlando os efeitos de variáveis como escolaridade materna, sexo e grupo étnico (variáveis igualmente associadas à longevidade escolar) – estava associado à conclusão do Ensino Básico, entre os sujeitos pesquisados.

Outro resultado interessante foi o de que o uso de computador pelos integrantes da coorte de 1993 esteve relacionado a menor taxa de reprovação, em cada uma das idades examinadas (11, 15 e 18 anos), quando comparado ao não uso – tanto nas análises brutas, quanto na maior parte das análises multivariadas. O estudo longitudinal permitiu identificar um possível período sensível – até os 11 anos – em que o uso desse equipamento associou-se a menor reprovação, nessa e nas outras idades analisadas. Essa contribuição é relevante na medida em que há expressiva controvérsia relativa aos benefícios do uso desse equipamento.

Verificou-se, na coorte de 1993, as expectativas maternas, bem como as dos próprios pré-adolescentes, aos 11 anos de idade, relativas ao nível de escolarização a ser atingido pelos filhos. Os dados mostraram que 62,9% das mães esperavam que seus/suas filhos(as) atingissem o ensino superior. Entretanto, esse percentual diferiu entre as mães de repetentes e não repetentes (mais altas no segundo grupo), mais ricas e mais pobres (mais altas no primeiro grupo) e que tinham meninos ou meninas (mais altas no segundo grupo). Embora apresentando diferenças estatisticamente significativas, como um todo, as expectativas das mães e as dos próprios adolescentes foram semelhantes.

Em relação a quem se interessava mais pela/participava mais da escolarização desses pré-adolescentes da coorte de 1993, aos 11 anos, verificou-se que eram suas mães. Também, o fracasso foi menos frequente naqueles que apontavam os dois progenitores, ou pelo menos um deles, como envolvidos em sua escolarização. Os percentuais de interesse/participação de diferentes pessoas na escolarização dos sujeitos foram semelhantes em todos os grupos de renda. Tal fato contraria a ideia do pouco envolvimento familiar na escolarização dos filhos, por parte das famílias de baixa renda. Os resultados sugerem que um contexto familiar de interesse/participação gera, nos alunos, atitude favorável aos estudos e, conseqüentemente, pode ser fator gerador de bom desempenho escolar.

Entre os integrantes da coorte 1982, contatados aos 25 anos, foram identificados 39, no grupo dos 728 que apresentavam fatores de risco para fracasso, mas que nunca havia sido reprovado durante sua escolarização básica. Esses jovens adultos, considerados como casos de sucesso improvável, tinham baixa renda e mães com baixa escolarização. Os nove selecionados para entrevista (aleatoriamente) relataram sua vida escolar e, em sua maioria, afirmaram que o que os tinha levado ao sucesso escolar era a vontade de superar as condições adversas de vida de suas famílias e poder ter situação socioeconômica mais digna e confortável do que a de suas famílias. Essa vontade foi interpretada à luz da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e não deve ser entendida como algo inerente ao ser humano, mas deve ser vista como decorrente de fatores sociais, vivências emocionalmente significativas, que fizeram os sujeitos tomarem consciência de suas situações de vida e quererem modificá-las. Esses sujeitos não mencionaram fatores escolares como associados ao seu sucesso escolar. Os mesmos achados repetiram-se em uma amostra da coorte de 1993: a atribuição do sucesso, principalmente, à vontade.

Em relação a estes achados, mais uma reflexão, que resolvi aqui incluir, pois traz mais elementos para refletir sobre as dificuldades que os pesquisadores enfrentam ao tentar publicar suas ideias. Sendo, cada vez mais, pressionados pela exigência de produtividade, por um lado, e pela demora em ter seus trabalhos avaliados, as pessoas que se dedicam à pesquisa estão, permanentemente, em situação de stress com o qual eu, particularmente, tenho dificuldades de lidar.

Durante meu estágio pós-doutoral, produzi um artigo embasado nessa pesquisa qualitativa. Ele foi submetido ao periódico Cadernos de Pesquisa, por eu haver considerado que o trabalho estava suficientemente adequado ao rigor e à fama da revista. Isso ocorreu em 2009. A primeira revisão recebida indicava pequeníssimas alterações e recebeu a seguinte avaliação: “a pesquisa é relevante, está boa e claramente relatada. A bibliografia está atualizada e a contribuição é inovadora”. Apesar disso, passei os próximos três anos sem notícias sobre o artigo. Ciente da importância do periódico e do quanto seria relevante ter mais um artigo nele publicado, esperei pacientemente, até que resolvi solicitar informações sobre a submissão, em 2011. Mantive correspondência com a assistente editorial nesse ano, obtendo como resposta que o artigo estava em análise. Em 2012, finalmente, recebi a recusa do artigo, com a seguinte alegação: “As políticas de avaliação da produção dos

pesquisadores das universidades brasileiras têm criado uma demanda aos principais periódicos científicos muito superior à sua capacidade de dar vazão a todos os textos que receberam apreciação favorável pelos pareceristas ad hoc. Assim sendo, a revista Cadernos de Pesquisa tem se visto obrigada a descartar um número crescente de artigos de qualidade pelo espaço limitado de que dispõe”¹¹. Em vista disso, necessitei atualizar o artigo e enviá-lo a outros periódicos, nos quais o trabalho também não foi aceito, e dos quais recebi críticas e sugestões para novas submissões.

Em que pese o fato de que o artigo possa ter problemas (e, de modo nenhum, quero negá-los), chama a atenção a falta de coerência entre o primeiro parecer recebido (de uma revista renomada) e os subsequentes, que apresentavam diferentes argumentos para a recusa. O que fazer quando se acredita que nossas ideias, expressas no trabalho, têm fundamento? Não quero desistir do texto, como fiz anteriormente, por outro lado, sempre me pautei por uma rigorosa autocrítica. E ela me leva a pensar que há fundamentos importantes nesse meu trabalho, o que me leva a continuar investindo na elaboração de novas e mais bem fundamentadas versões do artigo, com vistas a contribuir para os estudos sobre o fracasso/sucesso escolares¹². Essa minha insistência, todavia, implica em gasto de tempo e não se coaduna com a atual política de “fast science”, adotada pelos órgãos de fomento à pesquisa e de avaliação dos programas de pós-graduação. Produzir ou morrer!!! E esta perspectiva é especialmente difícil para mim, que sou uma pesquisadora lenta, porque exigente e crítica, o que tem prejudicado minha produção, em termos numéricos.

Em relação aos fatores intra-escolares associados ao sucesso escolar, além da cultura instrucional da escola estudada na tese, anteriormente, constatei que o trabalho de algumas professoras que promovem aprendizagens efetivas em seus alunos, é caracterizado por relativa diretividade no processo pedagógico, em oposição à tendência de deixar os alunos construírem sozinhos seu próprio conhecimento, pois essa não diretividade pode gerar falta de orientação destes sobre o que é realmente importante de ser levado em conta na aprendizagem. Assim, essas professoras pesquisadas, que

¹¹ *É interessante observar que, em exame da revista, percebi que os artigos de alguns pesquisadores famosos na área da Educação chegaram a ser publicados apenas quatro meses após a submissão.*

¹² *O uso da vontade como categoria de análise para explicar a conclusão do ensino superior de um grupo de alunos cegos foi utilizada, com sucesso, na tese de doutorado de um de meus orientandos (Bento Selau da Silva Jr, 2014) e em artigo por ele escrito (SELAU e BOÉSSIO, 2014), publicado na Rússia e citado em artigo publicado na Finlândia (SANNINO, 2014), ambos em periódicos filiados à Teoria Histórico-cultural da Atividade, o que pode ser um indicativo da adequação dessa ideia.*

obtinham sucesso em suas práticas, a seu modo, desenvolviam o que se chamou de ensino guiado, oferecendo modelos de raciocínio a serem imitados (no sentido vygotskiano), promovendo a construção de redes de conceitos e criando culturas democráticas e colaborativas em suas salas de aula. Nesses aspectos da prática pedagógica das professoras, identificavam-se ideias de **Vygotsky** (????) sobre o bom ensino

Trabalho colaborativo em educação

Esta vertente de pesquisa surgiu em 2000, fomentada por meu interesse em juntar os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural da Atividade com as pesquisas sobre o sucesso escolar. Ele iniciou com a visita do Prof. Harry Daniels, meu orientador do doutorado, a Pelotas. Nessa ocasião, ele discutiu com nosso grupo de pesquisa, ao qual se juntaram professoras das redes municipal e estadual da cidade, seus estudos sobre escolas colaborativas, desenvolvidos na Inglaterra e na Espanha. Nesses países, foram organizados, dentro das escolas públicas, grupos de apoio para professores, formados pelos próprios docentes das escolas, voltados a ajudar, os que a eles se dirigiam, a resolver problemas que estivessem enfrentando em sua profissão. A atuação desses grupos resultou em qualificação do trabalho pedagógico das escolas e empoderamento dos seus docentes, que diminuíram os encaminhamentos de alunos com problemas a outros profissionais e tornaram-se mais satisfeitos. Nos países em que existem, as escolas que contam com grupos de apoio são bem consideradas pela população e apresentam melhor desempenho. **Harry e Parrilla**

Os estudos realizados no âmbito desta vertente investigativa, assim como a importância que sempre atribuí ao trabalho conjunto, entre professores e entre estudantes (já comentada no âmbito de minha própria formação docente), resultaram em dois projetos de pesquisa que, respectivamente, tentaram implantar grupos de apoio em escolas da cidade e, não tendo o primeiro projeto resultado em sucesso, pesquisar os processos que produzem culturas colaborativas em escolas detectadas como colaborativas, durante o desenvolvimento do primeiro projeto.

Antes de apresentar a produção ligada a esses processos, entretanto, penso ser interessante apresentar algumas ideias teóricas sobre o trabalho colaborativo, já que ele mostrou ser tão importante tanto em minha formação, quanto em minhas atividades docentes – ensino e pesquisa.

Embora possa haver outras definições de trabalho colaborativo, a utilizada, com base em **Arnaiz, Herrero, Garrido e de Haro (1999)**, considera que é aquele em que todos os participantes trabalham em conjunto, compartilhando decisões e responsabilizando-se pela qualidade do que é produzido, conforme suas possibilidades e interesses. Nesse tipo de trabalho, não é necessário que sempre haja consenso.

As pesquisas que vem sendo realizadas sobre o trabalho colaborativo em educação afirmam sua importância, apesar de não considerá-lo como a panaceia para resolver todos os problemas das escolas. A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar aos participantes maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade - que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista.

Vygotsky (1982, 1998) argumentava que as atividades realizadas em grupos oferecem vantagens não disponíveis em atividades individuais. A constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpicológicos). Tal relação disponibiliza modelos referenciais a serem imitados, que servem de base para os comportamentos e raciocínios dos integrantes dos grupos, assim como para os significados que dão às coisas e outras pessoas. A imitação, para o autor, como já comentado anteriormente, distingue-se da cópia, pois envolve papel ativo por parte de quem imita, possibilitando o desenvolvimento do novo.

Engeström (1994) argumenta que o ato de pensar está aninhado em atividades socialmente organizadas e historicamente formadas, apresentando, assim, um caráter interativo, dialógico e argumentativo. Segundo **Schaffer (2004)**, pela participação em comunidades de prática, os indivíduos internalizam as normas, os hábitos, as expectativas, as habilidades e os entendimentos dessas comunidades (como, por exemplo, as comunidades profissionais), que apresentam maneiras singulares de conhecer, decidir o que é importante saber e entender a realidade. **Salomon e Perkins (1998)** salientam a possibilidade de “objetivação” (p.4) dos pensamentos, das idéias ainda em formação, que ocorre no trabalho colaborativo. Tais pensamentos e idéias, quando comunicados e compartilhados, podem ser discutidos, examinados e aperfeiçoados, como se fossem objetos externos. **Wells (2001)**, outro pesquisador que

segue as ideias de Vygotsky, descreve como co-construção do conhecimento, o que ocorre em processos grupais colaborativos.

Os projetos de pesquisa relacionados a essa vertente foram os seguintes:

1) **Grupos de apoio para professores e a criação de culturas inclusivas em escolas públicas** (2001-2003), financiado pelo **CNPq (auxílio e bolsas de iniciação científica – BIC e PIBIC)**. Esse projeto visou a constituir grupos de apoio para professores em duas escolas públicas de Pelotas.

2) **Trabalho colaborativo em educação: desenvolvimento e benefícios** (2003-2005), financiado pelo **CNPq (auxílio e bolsas de iniciação científica – BIC e PIBIC)**. Nesse projeto, investigaram-se escolas que desenvolviam trabalho colaborativo entre os atores do processo educativo. O objetivo era entender como esse tipo de trabalho se originava e os benefícios que produzia, para a escola, os estudantes e a comunidade.

A produção relacionada a esses projetos foi a seguinte:

Livro organizado

DAMIANI, M. F., PORTO, Tania Maria Esperon, SCHLEMMER, Eliane **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo (RS) / Brasília : Oikos / Liber Livros, 2009, v.1. p. 286.

Este livro foi organizado no âmbito de um projeto interinstitucional dos programas de pós-graduação em Educação da UFPel e da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), em que o trabalho colaborativo/cooperativo foi analisado sob diferentes pontos de vista teóricos.

Capítulos de livros

1) DAMIANI, M. F. O trabalho colaborativo desde o ponto de vista da psicologia histórico cultural – Introdução (à parte I do livro) In: DAMIANI, M. F., PORTO, T. M. E., SCHELMER, E. (orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. 1ª. ed. São Leopoldo (RS) / Brasília: Oikos/ Liber Livros, 2009, v.1, p. 19-24.

2) DAMIANI, M. F. Estudo de caso de uma escola colaborativa In: DAMIANI, M. F., PORTO, T. M. E., SCHELMER, E. (orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**, 1ª. ed., São Leopoldo (RS) / Brasília: Oikos / Liber Livros, 2009, v.1, p. 41-54.

- 3) DAMIANI, M. F., PORTO, T. M. E., SCHLEMMER, E. Apresentação. In: DAMIANI, M. F., PORTO, T. M. E., SCHELMER, E. (orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. 1ª. ed., São Leopoldo (RS) / Brasília : Oikos / Liber Livros, 2009, v.1, p. 7-15.
- 4) DAMIANI, M. F. Collaborative culture and success at a school in Pelotas. In: KONTOPODIS, M. (ed.) Culture and Emerging Educational Challenges: a dialogue with Brazil/ Latin America. ICHS International Cultural-historical Human Sciences Series vol. 30.berlin : lehmanns Media, 2009, p.61-74.
- 5) DAMIANI, M. F., PERES, L. M. V. Partilhar o alimento: a comensalidade como prática colaborativa no entre-saberes do imaginário e da educação. In MORENO, L.V.A., ROSITO, M. M. B. **O Sujeito na Educação e Saúde: desafios na contemporaneidade** 1ª. ed., São Paulo: Loyola, 2007, v.1, p. 357-369.
- 6) DAMIANI, M. F., FUJITA, T. Estágio em duplas no Curso de Pedagogia e aprendizagens colaborativas. In: GAIGER, J. P. G., PINTO, M. das G. G., PITANO, S. C. (orgs). **Currículo e Projeto Pedagógico, Estágio e Formação Continuada: outros olhares e outras reflexões**, 1ª. ed., Pelotas/RS: UFPel, 2010, p. 51-66.
- 7) DAMIANI, M. F. A Iniciação Científica Universitária Como Processo De Aproximação Periférica Legítima. In: LAMPERT, E., BAUMGARTEN, M. (orgs). **Universidade e Conhecimento: possibilidades e desafios na contemporaneidade**. 1ª. ed., Porto Alegre: Sulina/Sul Editores, 2010, v.1, p. 99-110.

Artigo em periódico

- 1) DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v. 31, p. 213 - 230, 2008.

Trabalhos completos em anais de eventos:

- 1) DAMIANI, M. F., SALENGUE, M. C. S, SOUZA, M. da G., CHRISTINO, M. I., CAMPOS, M. G. F., PEREIRA, M. G. P., PINHEIRO, P. H. L., BARROS, R. R., GIELOW, P. P., FUJITA, T., DANIELS, H. Trabalho colaborativo em escolas (ou: das dificuldades de dançar em um ritmo enquanto a orquestra toca em outro) In: **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul**, 2002. v.1. p.1 – 15.
- 2) CARVALHO, M. C. , DAMIANI, M. F. Trabalho colaborativo nas aulas de Educação Física: uma prática possível! In: **Anais do XXIII Simpósio Nacional de Educação Física**, 2004, v.1. p. 1 – 8.
- 3) DAMIANI, M. F. Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!: estudo de caso de uma escola colaborativa. In: **Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPEd**, 2004, v.1. p.1-17.
- 4) DAMIANI, M. F., B., VELLOZO, K., BARROS, R. R. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? Que evidências há sobre isso? In: **Anais V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul**, 2004, v.1. p.1 – 11.

- 5) BECK, F. L., DAMIANI, M. F. O preparo dos docentes para a utilização da informática na educação especial: relato de uma experiência In: **Anais do IV Seminário de Educação e Comunicação e III Colóquio sobre Imaginário, Cultura e Educação**. Pelotas: Editoras UFPel e Seiva, 2004, v. 1. p. 1 – 6.
- 6) XAVIER, R. T. O., RAMOS, E. F., DAMIANI, M. F. O desenvolvimento da cooperação da autonomia e da auto-estima numa abordagem construtivista In: **Anais do XXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação - Integração e diferenças regionais: o papel da computação**, 2004, v. 1. p. 1 – 12.
- 7) DAMIANI, M. F. Práticas Colaborativas no Curso de Pedagogia. In: **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd-Sul**, 2006, v. 1. p. 2 – 12.
- 8) CARVALHO, M. C., DAMIANI, M. F. Prática colaborativa na aula de Educação Física. In: **Anais do VI do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPEd-Sul**, 2006. v. 1. p. 1 – 11.
- 9) BECK, F. L., DAMIANI, M. F. A implantação de projetos inovadores na escola e sua relação com o trabalho colaborativo: relato de uma experiência In: **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd-Sul**, 2006. v. 1. p. 1 – 7.
- 10) DAMIANI, M. F. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? In: **Anais do 6º. Encontro sobre o Poder Escolar / 7º. Seminário Interinstitucional de Educação: a escola inquieta arrisca vãos e inventa**. Pelotas, 2006, v. 1. p. 69 – 80.
- 11) DAMIANI, M. F. A Teoria da Atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de Ensino Fundamental. In: **Anais da 29ª. Reunião Anual da ANPEd**, 2006, v.1, p.1-17.
- 12) DAMIANI, M. F. Analisando o processo de aprendizagem envolvido na atividade de iniciação científica universitária. In: **Anais do V Congresso Internacional de Educação UNISINOS**, 2007, v.1, p.1-11.
- 13) BECK, F. L., DAMIANI, M. F. O uso do computador na Educação Especial: trabalho colaborativo na formação continuada de professores. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2010, v.1, p. 2-14.

Os grupos de apoio para professores (GAPPs) foram criados, no primeiro projeto, com o objetivo de promover um trabalho colaborativo para o alívio de tensões, elevação dos níveis de tolerância dos professores, aumento de sua autoconfiança, seu engajamento ativo e criativo no trabalho e diminuição do isolamento em que, usualmente, se encontram. Como comentado acima, essa tentativa, ao contrário do que havia ocorrido na Inglaterra e na Espanha, produziu resultados pouco satisfatórios, apesar dos professores que participaram do projeto terem sido favoráveis à sua implementação. Tais resultados foram fruto, principalmente, da existência de duas dificuldades importantes: 1) as escolas não dispunham de professores substitutos e,

portanto, tivemos que nos servir do trabalho de estudantes voluntárias, do Curso de Pedagogia da UFPel, para permanecerem nas turmas dos professores buscassem auxílio do grupo, bem como das que constituíam tal grupo, realizando atividades com seus alunos. Isso deu certo durante a pesquisa, mas não funcionaria a longo prazo, caso as escolas implantassem os grupos; 2) houve pouca procura dos grupos e o motivo dessa participação escassa foi, especialmente, segundo os professores, o receio de serem vistos como “problemáticos” e “incompetentes”, por precisar de ajuda para resolver seus problemas.

Com essa pesquisa, aprendi, principalmente, o quanto é difícil mudar aspectos da cultura de uma escola, embora, aparentemente, haja desejo de fazê-lo por parte de seus atores. Ali também ficou clara a diferença da cultura brasileira em relação à europeia, no que tange aos aspectos da possibilidade de os professores solicitarem ajuda aos colegas (de modo oficial, como ocorria nos grupos). Assim, avalio agora, talvez tenha sido muito ingênuo tentar promover tal mudança, que não havia sido gerada no corpo docente das escolas, embora seus professores concordassem que o trabalho que realizavam era solitário e que se beneficiariam do grupo de apoio. Também é mais uma indicação de que soluções estrangeiras não podem ser aplicadas diretamente em nossa realidade. Mesmo mantendo minha preocupação sobre o uso de literatura estrangeira, penso que caí na armadilha de utilizar uma estratégia criada fora do Brasil, em nossas escolas, levada pelo entusiasmo gerado pelas minhas próprias experiências com o trabalho colaborativo e pelos resultados das pesquisas estudadas.

Meus estudos sobre as práticas escolares colaborativas resultaram em um texto, que é o mais citado no Google, entre os que produzi. Ele consiste de uma revisão teórica sobre a temática e gerou convites para palestras e bancas de mestrado e doutorado em universidades de outros estados brasileiros (Universidade Federal do Ceará e Universidade de São Paulo), com as quais nunca havia tido contato, além de palestras e bancas em grupos de pesquisa com os quais mantenho parcerias de trabalho (Universidade Federal de Santa Maria). Penso que este fato ilustra a significância desse tema que também motiva o interesse de outros estudiosos e pesquisadores, assim como o fez comigo.

Linguagem, cognição e aprendizagem

Em 2000, também comecei a desenvolver um crescente interesse em estudar a linguagem e a cognição humanas, a partir do viés da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade. O interesse nasceu por conta de minha fascinação em relação à linguagem (falada e escrita), seu funcionamento e os processos envolvidos em sua aprendizagem. Ele foi incrementado, também, pelo trabalho desenvolvido em parceria com a Prof^a. Ana Ruth Miranda, na disciplina que ministramos no Curso de Pedagogia e pelo meu investimento em relação à qualificação da expressão escrita de meus alunos, já mencionados. O interesse nessa área foi-se solidificando de tal modo que, enviei ao CNPq, em 2009, um projeto voltado ao estudo sobre e intervenção na escrita de universitários brasileiros e alemães, com a participação do Prof. Bernd Fichtener, da Universidade de Siegen, na qual havia recém concluído meu estágio pós-doutoral. O projeto, fundamentado na Teoria Histórico-cultural da Atividade, infelizmente, não foi aprovado e a justificativa para a rejeição foi a falta de produção minha nessa área, produção essa que veio a adquirir corpo somente mais adiante. Em relação ao resultado do pedido de financiamento, outra breve reflexão sobre a dificuldade, que parece ser geral, entre os pesquisadores, de mudar ou ampliar o foco de suas pesquisas.

A exigência de produção na área é um fator limitante, a meu ver. Talvez fosse mais razoável analisar o potencial produtivo do pesquisador, para não tolher o surgimento de novos focos de pesquisa, que poderiam ser, inclusive, criativamente relacionados com os anteriores, trazendo novas possibilidades de entendimento de determinados fenômenos de interesse, tanto na área de pesquisa antiga, quanto na nova. Para mim, foi uma decepção a negativa de expansão de minhas linhas de pesquisa, principalmente porque as investigações sobre a escrita e sua produção mostram-se cada vez mais necessárias, principalmente entre os universitários.

Mesmo que minhas pretensões oficiais de pesquisar nesta área tenham sido frustradas, ela rendeu os seguintes frutos principais:

Artigos completos publicados em periódico

1) DAMIANI, M. F. O poder das palavras: poesia e o politicamente correto. **Cadernos de Educação** (UFPEl). , v.14, p.75 - 83, 2005.

2) DAMIANI, M. F. Trabalhando com textos no ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**. , v.21, p.139 - 159, 2008.

3) DAMIANI, M. F., ALVES, C. V. P., FRISON, L. M. B., MACHADO, R.F. Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia. **Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)**. , v.14, p.455 - 478, 2011.

4) ROMBALDI, C., MIRANDA, A. R. M., DAMIANI, M. F. A presença da fonologia na grafia das vogais arredondadas do Francês por brasileiros. **Letras & Letras (Online)**, v.28, p.363-385, 2012.

5) ALVES, C. V. P., DAMIANI, M. F. A tomada de consciência acerca de aspectos que envolvem a produção de textos escritos: um estudo intervencionista. **Revista Escrita (PUCRJ. Online)**. , v.1, p.367 - 382, 2014.

Capítulo de livro

1) DAMIANI, M. F. Linguagem escrita e cognição. In: MATZENAUER, C. L. B., MIRANDA, A. R. M., FINGER, I., AMARAL, L.I.C. do. **Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 291-309.**

Trabalhos completos em anais de eventos

1) DAMIANI, M. F. O poder das palavras: poesia e o politicamente correto In: **Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPEd Sul, 2000, Porto Alegre, 2000. v.1. p.1 – 9**

2) DAMIANI, M. F., COELHO, S. P. de B. Tarefas, sucros e teias: trabalhando com textos In: **Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004. v.1. p.1 – 13.**

3) DAMIANI, M. F. Linguagem escrita e cognição In: **Estudos da Linguagem: Anais do VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.1ª. ed. Pelotas : EDUCAT, 2008, v.1, p. 291-309.**

4) ALVES, Clarice V. P., DAMIANI, M. F. A aprendizagem e o ensino da escrita na formação em nível superior. In: **Anais do III Simpósio Internacional VI Fórum Nacional de Educação da Ulbra Torres / RS - Políticas Públicas, Gestão da Educação e Atuação do Educador. Torres: Ulbra, 2009. v.1. p.1 – 15.**

5) DAMIANI, M. F. A escrita acadêmica: análise e intervenção (painel). Diagnóstico da escrita acadêmica em uma turma de pedagogia - In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010. v.1. p.1 – 12.**

6) ALVES, Clarice V. P., DAMIANI, M. F. A textualidade e os sinais de pontuação no texto acadêmico In: **Anais do IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p.1 – 9.**

7) ALVES, Clarice V. P., DAMIANI, M. F. A influência dos processos interpsicológicos no desenvolvimento da consciência e do controle sobre a escrita acadêmica In: **Anais do I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Conosur - Internacional del conocimiento - diálogos em nuestra América. Pelotas. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Pelotas: IFSul, 2011. v.1. p.1 – 13.**

Metodologia de Pesquisa

Meu interesse por essa área, refletido, como já falei, em minhas atividades de ensino, levou-me a produzir alguns trabalhos, a ela relacionados, que são listados na sequência.

Artigos completos em periódicos

- 1) DAMIANI, M. F., PIRES, F. L. Beck, CASTRO, R. F. A preocupação com a metodologia de pesquisa está fora de moda? Análise de trabalhos apresentados em evento da área da educação. **Perspectiva**, v.28, p.227 - 246, 2010.
- 2) DAMIANI, M. F., ROCHEFORT, R. S., CASTRO, R. F., DARIZ, . R., PINHEIRO, S. N. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação (UFPel)**. , v.45, p.57 - 67, 2013.
- 3) PEREIRA, M. V., DAMIANI, M. F. Agruras dos avaliadores em tempos de produtivismo acadêmico: em busca de qualidade na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. (publicação em 2016, provavelmente)

Artigos completos em anais de eventos

- 1) DAMIANI, M. F., RODRIGUES, A. P., CASTRO, A. S., VIEIRA, E. Reis, BECK, F. L., PORCIÚNCULA, F. A. da, OLIVEIRA, J. M., CASTRO, R. F., GIL, R. L. A preocupação com a metodologia de pesquisa está fora de moda? Análise de trabalhos apresentados em evento da área da Educação In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metodologia. Rio Grande: FURG**, 2008. v.1. p.1 – 15.
- 2) DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção - painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2012. p.1 – 9.

Esses trabalhos refletem minha preocupação com o ensino de metodologia da pesquisa nos cursos de pós-graduação, antes discutida, e a necessidade de sistematização do tipo de pesquisa que realizamos em nosso grupo, ou seja, aquelas voltadas às intervenções pedagógicas.

Já comentei o fato de que o ensino de metodologia, para a formação de pesquisadores, sempre me preocupou, pois o achava insuficiente. Para que pudesse ter mais elementos para reforçar esta ideia, resolvi, com meus orientandos, fazer uma avaliação, em termos metodológicos, dos trabalhos dos pesquisadores da área da Educação, apresentados em um evento regional. O corpus do artigo foi constituído por

116 textos selecionados aleatoriamente. A pesquisa visou neles detectar a presença de informações essenciais para descrever os métodos investigativos utilizados nas investigações. Citando apenas os principais achados, encontrou-se que 6% dos textos não apresentavam o objetivo da pesquisa, 71,6% não nomeavam os instrumentos utilizados para coleta de informações e 36,8% não descreviam o processo de análise dos dados.

Segundo a **American Educational Research Association (AERA) (2006)**, bem como **Bauer e Gaskell (2002)**, um dos importantes critérios de qualidade para avaliar pesquisas qualitativas (tipo mais frequentes na área da Educação) é a transparência, isto é, o grau de explicitação da lógica da investigação e das atividades que levaram ao seu desenvolvimento até a produção dos achados. De acordo com esse critério, os trabalhos, analisados apresentavam várias lacunas, que prejudicavam sua qualidade. Esse fato preocupante, já apontado por **Gatti (2001)** e **Larocca, Rosso e Souza (2005)** que analisaram dissertações e teses produzidas na área da Educação, parece-me não ter mudado com o passar dos anos e é ele que me motiva, cada vez mais a continuar insistindo na ênfase do ensino da Metodologia de Pesquisa, nos cursos de pós-graduação.

Eta parte eu ainda tenho que terminar, A análise dos dados dessa pesquisa também mostrou que as intervenções eram pouco frequentes na área da Educação (16%), em comparação com as pesquisas observacionais (60%), sendo esse um indicativo da necessidade de realizar pesquisas aplicadas, que possam por à prova a produção teórica existente e que auxiliem os práticos a melhor qualificar seu trabalho (esta ideia não significando que não valorize a pesquisa de base).

Como tenho orientado e realizado um grande número de trabalhos interventivos, que também considero fundamentais, o segundo artigo que escrevi, em parceria com meus orientandos, visou: a) sistematizar o método que adotamos, que tem suas próprias especificidades, não se enquadrando, inequivocamente, nos moldes da pesquisa-ação; b) solidificar o uso da palavra intervenção, que na área da Educação, parece ter uma conotação negativa (porque equacionada com autoritarismo), tendo seu uso sido criticado pelas integrantes de minha linha de pesquisa; c) defender a classificação como pesquisa de trabalhos de professores que investigam a própria prática, muitas vezes classificados como relatos de experiência. Tal defesa foi considerada necessária porque meu projeto de pesquisa, acima citado, voltado à investir na produção escrita de estudantes universitários foi rejeitado também por não ser considerada como tal.

OUTRAS VERTENTES DE PESQUISA

Com os os orientandos

Educação e Saúde

Particpei de dois projetos de pesquisa, coordenados pelo CPE, voltados à área da Saúde, que tinham componentes educacionais. A partir desses projetos foram produzidos dois **artigos em periódicos internacionais**:

1) VICTORA, C. G., BARROS, F. C., DAMIANI, M. F., FARNOT, U., BELIZAN, J., VILLAR. The Latin American trial of psychosocial support during pregnancy: a social intervention evaluated through an experimental design. **Social Science & Medicine**, v.36, p.495 - 507, 1993.

2) BERIA, J. U., DAMIANI, M. F., SANTOS, I. S., LOMBARDI, C. Physician prescribing behaviour for diarrhoea in children: an ethnoepidemiological study in Southern Brazil. **Social Science & Medicine**, v.47, p.341 - 346, 1998.

Ensino, Aprendizagem, Formação Docente

Artigos em periódicos

1) SCHWONKE, R. S., DAMIANI, M. F. Ensaio pedagógico: ensino/aprendizagem em xilogravura. **Expressão** (Santa Maria). , v.1, p.68 - 81, 2002.

2) SOL, E. L., DAMIANI, M. F. Escola para quê? A produção de sentido no ensino noturno. **Teoria e Prática da Educação**, v.9, p.319 - 326, 2006.

3) DAMIANI, M. F., GIL, R. L., PROTÁSIO, M. R. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. **UNirevista** (UNISINOS. Online). , v.1, p.1 - 14, 2006.

4) CASTRO, R. F., DAMIANI, M. F. Uma experiência de educação Híbrida: estudo de caso em um curso de pós-graduação. **RENOTE Revista Novas Tecnologias na Educação** , v.9, p.1 - 11, 2011.

Capítulos de livros

1) PÉRES, L. M. V., DAMIANI, M. F. As metáforas como intertexto para a aprendizagem da psicologia na formação continuada de professores em serviço In: PERES, E., TAMBARA, E., GHIGGI, G. (orgs.) **Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas**. 1ª. ed., Pelotas: Seiva, 2006, p. 185-197.

2) GIL, R. L., DAMIANI, M. F., KRÜGER, V., LAURINO, D. P. Breve histórico sobre a formação inicial de professores de ciências e biologia In: GIL, R. L. **Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas**.1ª. ed. Pará de Minas, MG: Virtualbooks, 2010, v.1, p. 9-17.

3) GIL, R. L., DAMIANI, M. F., KRÜGER, V. A evolução dos modelos didático-metodológicos dos estagiários de ciências da turma de ingressantes no ano de 2001: as tendências do grupo em relação à natureza da prática pedagógica In: GIL, R. L. **Formação**

Inicial de Professores de Ciências Biológicas. 1ª. ed. Pará de Minas, MG: Virtualbooks, 2010, v.1, p. 35-70.

Trabalhos completos em anais de eventos

- 1) XAVIER, R. T. O., RAMOS, E. F., DAMIANI, M. F. Informática na educação: ajudando a construir profissionais cidadãos In: **Anais da V Oficina de Inteligência Artificial**. Pelotas/RS: Editora da UCPel, 2001. v.U. p. 36 – 46.
- 2) BÔAS, D. F. V., DAMIANI, M. F. Saberes e profissionalização: uma proposta de qualificação para professores de Inglês In: **Anais do III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras**, 2004. v.1. p.1 – 10.
- 3) NEVES, Rita de Araújo, DAMIANI, M. F. Vigotsky e as teorias da aprendizagem In: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação**, 2005. v.1. p. 1 – 10.
- 4) DAMIANI, M. F., GIL, R. L., PROTÁSIO, M. R. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica In: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação**, 2005. v.1. p. 1 – 15.
- 5) KRÜGER, V., DAMIANI, M. F., GIL, R. L. O estágio supervisionado em Ciências: análise de uma hipótese curricular In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, v.1. p. 1 – 14.
- 6) PROTÁSIO, M. R., DAMIANI, M. F., MIRANDA, A. R. M. Entre desenhos, histórias e processos metacognitivos: a construção de caminhos em alfabetização In: **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPEd-Sul**, 2006, v.1. p. 1 – 7.
- 7) DAMIANI, M. F., XAVIER, R. T. O., GIL, R. L. A metacognição como experiência pedagógica: conhecendo o processo de criação de si mesmo. In: **Anais do IV Seminário Internacional de Pedagogia Universitária**, 2006, v.1. p. 1 – 8.
- 8) DARIZ, M. R., DAMIANI, M. F. A produção de um vídeo educativo-interativo à luz da perspectiva Histórico-Cultural In: **Anais do VII Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino**, 2013, v.1., p. 1-12.
- 9) EYNG, C. R., DAMIANI, M. F. Processos criativos em música: da teoria das etapas aos tipos de criatividade In: **Anais do XXVI Congresso da ANPPOM**, 2014. v.1. p. 1 – 8.
- 10) EYNG, C. R., DAMIANI, M. F. Estudo exploratório acerca da imaginação musical: contribuições da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. In: **Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais - Nacional**, 2014, v.1., p. 124 – 131.

Inclusão

Artigos em periódicos

- 1) CENCI, A., DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial (UFSM)** , v.26, p. 713 - 723, 2013.

2) SELAU, B., DAMIANI, M. F. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. **Revista Educação Especial** (UFMS), v.27, p.417 - 429, 2014.

3) SELAU, B., HAMMES, L. J., DAMIANI, M. F. Direitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v.1, p. 103 - 116, 2015.

Trabalhos completos em anais de eventos

1) BECK, F. L., DAMIANI, M. F., COSTA, R. C. A utilização da Tecnologia Computacional na Educação Especial: uma proposta de intervenção na prática docente In: **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPEd Sul**, 2004. v.1. p. 1 – 17.

2) MOROSINO, J. T., PIRES, F. L. B., DAMIANI, M. F. O ensino da língua espanhola na educação especial In: **Anais do III Simpósio Internacional VI Fórum Nacional de Educação**, 2009. v.1, p. 1 – 9.

3) MOROSINO, J. T., PIRES, F. L. B., DAMIANI, M. F. Formação docente e aprendizagem: o ensino do espanhol na educação especial In: **Anais do III Simpósio Internacional VI Fórum Nacional de Educação**, 2009. v.1., p. 1 – 14.

4) SILVA JR, B. S., DAMIANI, M. F. Walkírio Ughini Bertoldo: biografia do primeiro cego com educação superior no Brasil. In: **Anais do I Colóquio Internacional sobre Imaginário, Educação e (Auto)biografias, V Colóquio sobre Imaginário e Educação Razões Imaginantes nas Hermenêuticas do Vivido**, 2012. v.1. p. 282 – 294.

5) CENCI, A., DAMIANI, M. F. Adaptações curriculares e conceitos científicos: o ensino como promotor de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais In: **Anais do I Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**, 2012. v.1, p.1 – 20.

6) SILVA JR, B. S., DAMIANI, M. F. Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013. v.1. p.1 – 18.

7) CENCI, A., DAMIANI, M. F. A significação - ou o processo de constituição cultural - no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual severa In: **Anais do X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPEd Sul**, 2014. v.1, p. 1 – 17.

OUTRAS TEMÁTICAS

Artigo em periódico

PERES, L. M. V., ZANCHET, B. M. B. A., PORTO, T. M. E., DAMIANI, M. F., MIRANDA, A. R. M. No rastro da história da FaE: um inventário dos caminhos da formação docente. **Cadernos de Educação** (UFPEl), v.15, p.73 - 88, 2006.

KRÜGER, V., PINO, J. C. Del, LOGUERCIO, R. de Q., DAMIANI, M. F., GIL, R. L. Considerações sobre o desenvolvimento do novo currículo do curso de licenciatura em

Traduções:

1) Artigo: **Expansive learning at work: toward an activity-theoretical reconceptualization** de Yrjö Engeström.

O artigo foi traduzido em parceria com Daniela Fuhro Villas Bôas. A tradução visou divulgar as ideias desse renomado pesquisador que eram, na época, inéditas em nosso país. O trabalho tem filiação na Teoria Histórico-Cultural da Atividade e foi publicado nos anais do seguinte evento: 7th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, realizada em Queensland (Austrália) em 1999.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação** (FaE/UFPel), n. 19, p. 31-64, 2002.

A apresentação do artigo (p. 32-33) foi por mim escrita.

2) Artigo: **Critical Pedagogy as Organizational Praxis: challenging the demise of civil society in a time of permanent war**

McLAREN, P.; JARAMILLO, N. E. Pedagogia crítica como práxis organizacional: desafiando o fim da sociedade civil em um tempo de guerra permanente. **Cadernos de Educação** (FaE/UFPel), n. 22, p. 21-54, 2004.

3) Artigo: **From the meta-process to the conscious access: evidence from the metalinguistic data and from repairs produced by children**

A tradução do texto foi compartilhada com Ligia Freitas Beskow e Ana Ruth Miranda e visou disponibilizar essa obra seminal da área da Linguística ao público brasileiro. O trabalho foi originalmente publicado no periódico *Cognition*, n. 23, p. 95-147, em 1986.

KARMILOFF-SMITH, A. Dos meta-processos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzidos por crianças. **Cadernos de Educação** (FaE/UFPel) n.35, p. 407 - 483, 2010.

Apresentação de livro

DAMIANI, M. F. Apresentação. In: BORGES, A. R. **Com a Palavra os Surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular?** Pelotas: Editora UFPel, 2004, p. 1-2.

APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS

Durante minha trajetória docente, apresentei trabalhos em inúmeros eventos, mas gostaria de apontar, principalmente, minha participação em **9 edições das reuniões anuais da ANPÉd, em 7 edições das reuniões da ANPÉd Sul e em 5 edições do ENDIPE** – principais eventos acadêmicos da área educacional.

Analisando a relação entre minhas atividades pedagógicas e de pesquisa, aponto um descompasso: as atividades de ensino e a orientação de alunos no PPGÉ estão relacionados (em sua maioria) à área da aprendizagem e a pesquisa à área do fracasso escolar – que pouco aparece em minhas atividades docentes. Isso se explica porque, majoritariamente, as pesquisas sobre fracasso que tenho desenvolvido adotam metodologia quantitativa e, embora tenha tido formação nessa área, não me sinto suficientemente capaz de ensiná-la. Além disso, por ser a pesquisa quantitativa pouco frequente na área da Educação, penso que não há demanda por uma disciplina que a aborde.

EXTENSÃO

Neste item, apresento e comento minhas principais atividades no campo da extensão, que incluem a coordenação e a participação em projetos, a organização de eventos e palestras ministradas atendendo a convites.

Coordenação e participação em projetos de extensão

1) **Projeto: A inclusão escolar na perspectiva da Psicologia Sócio-Cultural (2000)**

Este projeto, **por mim coordenado**, foi elaborado com o propósito de obter Auxílio Professor Visitante para o pesquisador estrangeiro Harry Daniels (meu orientador do doutorado), da Universidade de Birmingham (Inglaterra). Durante sua estadia, foram realizadas as seguintes atividades: a) workshops, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Grupos de apoio para professores e a criação de culturas inclusivas em escolas públicas”, que replicaria trabalho interventivo que o pesquisador desenvolvia na Inglaterra e na Espanha (antes citado); b) mini-curso, denominado “Vygotsky e a Educação” para a comunidade acadêmica, juntamente com representantes da SME e da 5ª. CRE, que participariam do projeto; c) palestra à aberta comunidade, denominada “Inclusão: reflexões sobre perspectivas e problemas”; e d) consultoria a projetos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Educação e Teoria Sócio-Histórico-Cultural. O projeto foi contemplado com **auxílio do CNPq e da FAPERGS**.

2) **Projeto: Redes de Poder (2009-2010)**

Este foi um trabalho de extensão voltado à formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de escolas públicas de municípios da região sul do estado do Rio Grande do Sul, que fazia parte do projeto “Qualificação das práticas pedagógicas de professores das redes públicas de Educação básica da região sul do Rio Grande do Sul”, coordenado pela colega Maria Antonieta Dall’Igna. Este projeto maior – que contava com a participação da UFPel, UCPel, IFSul, CPERS Sindicato,

além da SME e 5ª. CRE – incluía diferentes atividades, além do grupo Redes de Poder: “Voz dos Estudantes” e “Encontros sobre o Poder Escolar (evento iniciado em 2001, que já teve 12 edições e que foi o gerador das outras atividades).

O projeto **Redes de Poder** reunia um grupo de professores, que haviam participado regularmente dos Encontros sobre o Poder Escolar, apresentando suas experiências inovadoras e/ou bem-sucedidas de ensino. Nesse grupo, cuja participação foi voluntária, a partir do convite dirigido aos apresentadores mais assíduos, eram feitas discussões sobre as práticas dos participantes, tentando, ao mesmo tempo, teorizar sobre elas, com o objetivo de qualificá-las ainda mais, de forma a, também, promover o empoderamento dos participantes.

A participação nessas discussões foi mais uma experiência de enriquecimento: em adição ao contato direto com a realidade escolar, mostraram o comovente entusiasmo de um grupo de professores, que lutava pela qualidade da Educação e que se esmerava para produzir o novo, mesmo nas condições precárias em que se encontra o ensino público. Para mim, esse trabalho foi inspirador e acredito que todos os participantes dele tiraram proveito. Penso ser interessante apontar que muitos dos integrantes desse grupo vieram, posteriormente, a cursar o mestrado e o doutorado em nosso PPGE. Tive o prazer de orientar duas dessas professoras guerreiras: Marion Dariz e Ângela Neves, com quem muito aprendi.

Em relação a este projeto, cabe comentar um dos propósitos que tinha e que não foi realizado: a escrita e conseqüente publicação dos relatos das práticas dos professores do grupo, devidamente teorizadas, para posterior divulgação mais ampla do que aquela feita durante os Encontros sobre o Poder Escolar. Infelizmente, esse objetivo não conseguiu ser atingido, apesar dos esforços do grupo. Atribuo esse fato à grande dificuldade de escrita que percebo nos professores e que já comentei quando discuti meus investimentos no desenvolvimento dessa habilidade, durante os cursos de licenciatura.

3) Mini-curso: Formação continuada Movimento de Alfabetização MOVA/RS (2002).

Temática: Teorias da Aprendizagem

4) Mini-curso: Secretaria Municipal de Educação de Bagé/ RS (2013)

Temática: Ensino e aprendizagem: uma reflexão sobre esse processo.

Esse curso tinha como objetivo proporcionar às equipes gestoras das escolas municipais de Bagé uma formação continuada que possibilitasse a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, contribuindo para que possam subsidiar a prática pedagógica docente em seus estabelecimentos de ensino. Dele participaram 151 gestores (diretores, supervisores e orientadores).

Além destes, coordenei dois projetos de extensão que foram levados a cabo por duas de minhas orientandas, com vistas a embasar uma dissertação e uma tese:

Projeto: Oficina de xilogravura (2001): (mestranda Raquel Schwonke), oferecida ao público em geral, no Atelier de Gravura do Instituto de Letras e Artes.

4) Projeto: Educando e aprendendo na diversidade: uma proposta de formação docente para o ensino de Língua Espanhola na Educação Especial (2007-2009): (doutoranda Fabiana Beck Pires) objetivou propiciar formação a acadêmicas do Curso de Licenciatura em Espanhol, da UFPel, para o ensino dessa língua espanhola a pessoas deficiência mental, que frequentavam uma escola especial da cidade de Pelotas.

Palestras em escolas e eventos (a convite)

1) Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus/Pelotas (1998)

Temática: Orientação sexual

2) Escola Municipal Dr. José Brusque/Pelotas (1998)

Temática: Construção do conhecimento interdisciplinar nas séries iniciais

3) Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes/Pelotas (2001)

Jornada pedagógica em comemoração aos 50 anos da escola

Temática: Fracasso escolar no Ensino Fundamental e seus determinantes

4) Instituto Estadual de Educação Assis Brasil/Pelotas (2003)

Temática: A importância das atividades colaborativas na Educação

5) Secretaria Municipal de Educação/ Pelotas - I Encontro Municipal de Educação Infantil (2001)

Temática da mesa redonda: Educação infantil e conhecimento: uma nova abordagem ético-estética.

6) Secretaria Municipal de Educação/ Pelotas -Seminário de Formação da Rede Pública Municipal de Ensino (2003)

Temática: Desenvolvimento infantil numa perspectiva Sócio–Histórica.

7) Jornada Pedagógica para formação continuada de professores alfabetizadores – 5ª. CRE (2003)

Temática: as teorias da aprendizagem

8) Secretaria Municipal de Educação/ Pelotas -Seminário de Formação da Rede Pública Municipal de Ensino (2004)

Temática: Desenvolvimento infantil numa perspectiva Sócio–Histórica.

9) Escola Estadual de Ensino Médio Professor Rodolfo Bersch/ São Lourenço do Sul (2004)

Temática: O trabalho colaborativo entre professores

10) Escola Estadual Cassiano do Nascimento/Pelotas (2006)

Temática: Trabalho colaborativo em Educação

11) Escola Luiz Braille/Pelotas (2006)

Temática: Trabalho colaborativo em Educação

12) Colégio São José/ Pelotas (2010)

Temática: Trabalho colaborativo em educação: um tema para reflexão

Organização de eventos

1) Seminário Internacional da Região Sul: desafios da Educação para a América Latina na contemporaneidade (edições I a IV, 2001-2004)

Integrei a comissão organizadora desse evento, juntamente com os professores Clarice Coelho, da UCPel e Ernani Lâmpert, da FURG, ao quais, juntaram-se outros professores nas diferentes edições do evento. As edições II e IV dos Seminários receberam **financiamento da FAPERGS**.

Considero que esses Seminários foram importantes para a divulgação das pesquisas realizadas na região sul do Rio Grande do Sul, incluindo a participação de pesquisadores uruguayos. Constituíram, também, ricas oportunidades para intercâmbios acadêmicos tanto dentro dos municípios de nossa região, quanto entre esses e os pesquisadores do país vizinho, com o qual nos identificamos em muitos aspectos culturais. Os Seminários, infelizmente, não tiveram continuidade devido à falta de disponibilidade, por parte dos organizadores, para continuarem nessa atividade, cuja realização envolve grande investimento de tempo e esforço.

COORDENAÇÃO DE CURSOS OU PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO e PARTICIPAÇÃO EM COLEGIADOS DE CURSOS

As principais atividades que desenvolvi neste campo, dizem respeito ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Curso de Pedagogia da FaE.

1) Programa de Pós-Graduação em Educação (Curso de Mestrado)

Coordenação: 2000 a 2003

Vice-coordenação: 1998 a 2000

Estas atividades foram desenvolvidas à época em que o Programa era constituído somente pelo Curso de Mestrado. Assumi a vice-coordenação logo após meu retorno do doutorado, juntamente com o Prof. Marcos Pereira, permanecendo nesse cargo até assumir a coordenação, juntamente com a Prof. Marcia Ondina Ferreira, que passou a ser a vice-coordenadora.

Na coordenação do Mestrado, Marcia e eu tivemos que passar pela traumática experiência tentar diminuir o tempo de titulação de nossos estudantes, que andava, à época, em torno de 41 meses. Pressionado pelas avaliações da CAPES, o Curso necessitava realizar esforços para atingir conceito mais elevado, dentro das condições que se dispunha. Como esse tempo de titulação era demasiadamente elevando, considerando que o esperado era 24 meses, pensamos que seria importante diminuí-lo. Apesar da severidade das ações realizadas, ou seja, o estabelecimento de prazos para que os atrasados concluíssem logo suas dissertações, o que gerou protestos entre os estudantes, nosso objetivo foi alcançado, embora ainda tivéssemos chegado ao tempo ideal.

Apesar de ter tomado essa atitude, que foi decorrente da posição de gestora, preocupada com a avaliação do curso, que ocupava naquele momento, considero

bastante exíguo o prazo de 24 meses para o desenvolvimento de um Mestrado, a considerar o grau de despreparo que a maioria dos alunos apresenta ao ingressar no curso. A grande maioria tem poucos conhecimentos metodológicos, como já discuti. Além disso, muitos também desconhecem a teoria que embasará seu trabalho. Tenho constatado isso de maneira contundente em meus orientandos, que investem muito tempo e estudo para entender a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, antes de poder utilizá-la como ferramenta teórica. Isso é bastante frustrante para eles e para mim, por causa do tempo disponível para terminar o curso, resultando em trabalhos que, não raro, são apressados, em seu final, e não conseguem atingir o nível desejável, por causa dessa pressa.

Cabe aqui, novamente, destacar as aprendizagens realizadas nas parcerias com Marcos e Márcia: ele com sua irreverência e poesia, ela com sua capacidade e clareza para análises de conjuntura...

2) Curso de Licenciatura em Pedagogia

Ocupei esse cargo por duas vezes, em caráter *pro tempore*, em decorrência da saída de colegas desse cargo. Isso ocorreu porque, naqueles momentos, era o membro do Colegiado do Curso, mais antigo na carreira docente. Em 2005 e 2012-13, permaneci nele por quatro meses, nas duas ocasiões.

3) Colegiados de Cursos

Particpei, como representante do Departamento de Fundamentos da Educação, dos **colegiados dos cursos de Filosofia e Química**. Neste último, sou representante até hoje, mesmo não ministrando aulas ali. Nessa função, também auxiliei no processo de reestruturação curricular do Curso de Licenciatura em Química.

Também participei do **Colegiado do Curso de Especialização em Educação da FaE** (1989 – 1993)

Venho participando, desde 2005, do Colegiado do Curso de Pedagogia e nessa função, também trabalhei na elaboração da reformulação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), desde 2011. Para essa reformulação, coordenei uma pesquisa com

com estudantes, professores e egressos – que visou avaliar o PPP anterior, como ponto de partida para a organização do novo.

Nesse cargo, integrei a comissão que discutiu as normas para apresentação de trabalhos técnicos da UFPel (2001-2003), lutando para conquistar a possibilidade de flexibilizar a estrutura das dissertações de Curso, que não se enquadravam no formato rígido daquelas das áreas duras (Introdução/ Materiais e Métodos/ Resultados / Discussão / Conclusão).