

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares



Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese

[Orgs.]

Educação, educações: *História, filosofia e linguagens*

Volume 1



Educação, educações:
História, filosofia e linguagens

Volume 1

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Gelson Leonardo Rech
Guilherme Brambatti Guzzo
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich
*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares



Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese

[Orgs.]

Educação, educações: *História, filosofia e linguagens*

Volume 1



© do autor
1ª edição: 2026
Preparação de texto: David Marques de Ramos
Leitura de prova: Helena Vitória Klein
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida
Capa: Educus

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

E24 Educação, educações [recurso eletrônico] : história, filosofia e linguagens / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Terciane Ângela Luchese. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Educatio ; v. 1)
Vários autores.

Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.18226/9786558075417
ISBN 978-65-5807-541-7

1. Educação. 2. Educação - História. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento, 1953-. II. Luchese, Terciane Ângela, 1976-. III. Série.

CDU: 37

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|------------------------|---------|
| 1. Educação | 37 |
| 2. Educação - História | 37(091) |

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

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br

Sumário

Biodata das organizadoras / 7

Prefácio – Mestrado em educação: a relação entre o pesquisar e o ensinar / 9

Prof. Dr. José Carlos Kôche

Apresentação / 13

Prof. Jayme Paviani

Introdução / 15

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese

Parte I – Histórias e memórias da educação

De professoras a pedagogas: narrativas de um processo de formação acadêmica / 20

Cineri Fachin Moraes

O Círculo Operário Caxiense e a educação dos trabalhadores em Caxias do Sul / 35

Roque Maria Bocchese Grazziotin

Participação docente no contexto da elaboração das propostas de formação continuada / 59

Maria Alice Bogéa Praseres

Parte II – Múltiplas interfaces da linguagem

Como aprendem os nativos digitais em suas interações em redes hipermediáticas / 81

Cristina Maria Pescador

O interacionismo sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância / 100

Diego Chiapinotto

A poética na formação da criança / 120

Vania Marta Espeiorin

Parte III – Reflexões sobre processos educativos

Uma investigação sobre escalas a partir de uma perspectiva interdisciplinar / 140

Márcia Fernandes

Reflexão sobre o termo integralidade nas práticas pedagógicas do docente do curso de enfermagem / 156

Nanci da Silva Nino

Educação corporativa: a formação do homem enquanto cidadão / 169

Nestor Basso

Levinas e a educação: para uma pedagogia da responsabilidade / 192

Fabiana Michelin Grazziotin

Dr. Paulo César Nodari



Biodata das organizadoras

Eliana Maria do Sacramento Soares – Bacharel em matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), licenciada em matemática pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em matemática pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em metodologia do ensino superior pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é professora da Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde ministra disciplinas de matemática para os cursos de engenharia e de licenciatura em matemática. É membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Integra o colegiado do curso de licenciatura em matemática. Participa de projetos de pesquisa, como coordenadora e como colaboradora, em temas relacionados a ambientes virtuais de aprendizagem, aprendizagem em matemática, uso de tecnologia de comunicação e de informação nos processos educativos, tecnologia e cognição e educação matemática.

Terciane Ângela Luchese – Possui graduação em licenciatura plena em história pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), mestrado em história pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutorado em educação – linha de pesquisa Currículo, Cultura e Sociedade (Unisinos). É professora da Universidade de Caxias do Sul. Tem experiência na área de educação e história, com ênfase em história da educação, história regional do Brasil e educação, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: processo escolar, história oral, educação e escolarização

entre imigrantes italianos. Trabalhou em programas sociais de atendimento a crianças e adolescentes, inclusive em projeto financiado pelo CNPq. Foi professora da rede pública municipal e particular. Atualmente, é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.



Prefácio

Mestrado em educação: a relação entre o pesquisar e o ensinar

A publicação dos dez artigos dos alunos do mestrado em educação do Centro de Filosofia e de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) não reflete apenas o resultado de um mero exercício para cumprir formalidades acadêmicas na busca de uma titulação, já cumprida no desenvolvimento das diferentes tarefas exigidas ao longo do percurso do mestrado. Esses artigos espelham a postura que se incorpora no estudante que experiencia o que há de fundamental no processo educativo: a investigação como um dos seus pilares básicos. Alunos e pesquisadores do mestrado em educação têm a oportunidade de desenvolver uma capacitação que não se resume apenas na abordagem teórica das boas práticas educativas, mas na vivência dessas abordagens.

Os requisitos a serem preenchidos para uma boa capacitação profissional, decorrentes da formação adquirida no ensino superior, não estão relacionados apenas à posse e ao domínio dos conhecimentos teóricos ou técnicos de uma determinada área do conhecimento, enquanto resultados sistematizados e/ou aplicados da produção científica dessa área. A modificação e a substituição rápida do conhecimento que vivenciamos nos tempos atuais requerem, além da simples aquisição do conhecimento já produzido, o desenvolvimento de competências e de habilidades que devem estar adequadas ao contexto epistemológico e científico do período histórico em que estamos inseridos.

O modelo de escolarização e de educação ainda está impregnado dos ranços de uma epistemologia positivista, constatável na práxis pedagógica visível nos programas e metodologias de ensino e nas formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, que privilegiam o estudo das teorias resultantes da investigação científica desvinculadas dos seus processos de investigação. Nesse modelo, ensina-se e se estuda o produto da ciência, e não a própria ciência. Quando há descobertas novas, elas são agregadas aos programas de ensino enquanto decorências novas. A dinamicidade da ciência é percebida apenas pela renovação dos seus resultados, não pelo caráter conjectural do seu conhecimento, produzido por um processo de investigação crítico-criativo.

A partir da visão positivista do paradigma cartesiano-newtoniano, as teorias científicas, resultados da aplicação estipulativa de um método científico analítico-quantitativo, eram compreendidas como explicações que retratavam com fidelidade a natureza e o funcionamento dos fenômenos da realidade. Suas hipóteses, uma vez testadas experimentalmente, adquiriam um status de certeza imutável, e o progresso da ciência manifestava-se pelo caráter acumulativo de teorias. Nessa visão positivista, não havia lugar para a dúvida, para a possibilidade de um pluralismo teórico e para a natureza conjectural do conhecimento científico. Vivenciava-se um monismo teórico e metodológico.

O ensino, impregnado desse ranço positivista, sem a presença da pesquisa, acaba contemplando apenas um dos componentes presentes no pensamento científico: o conhecimento resultante desse pensamento, expresso na forma de teorias. Permanece excluído o outro componente essencial: o processo de desenvolvimento desse pensamento. Esse ensino não oportuniza ao aluno

a vivência do processo de elaboração do conhecimento, de suas formas e de seus procedimentos de investigação, do contexto do surgimento do problema e de suas hipóteses, das diferentes tentativas fracassadas de construção de sua solução e de sua crítica, de seus erros e seus acertos. O pensamento científico está fora da sala de aula e do contexto da aprendizagem dos alunos.

A ausência da pesquisa, nos programas de ensino-aprendizagem, sonega ao aluno a oportunidade ímpar de desenvolver as competências e as habilidades necessárias e relevantes para o profissional e para o cidadão inserido nessa sociedade – caracterizada pelo desenvolvimento e pela substituição rápida dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Essa prática gera um descompasso entre o que ocorre no contexto do desenvolvimento da ciência e a sua disseminação nos diferentes níveis de ensino.

O rompimento desse modelo, na universidade, estabelece-se no momento em que a pesquisa se torna um dos elementos básicos para o desenvolvimento da aprendizagem. É pela pesquisa, compreendida como investigação científica direcionada para construção da resolução de problemas, que se cria a necessidade de retomar as teorias já produzidas pela ciência, transformando-as em objeto de análise crítica. A revisão da literatura, que objetiva verificar e levantar a teorização já produzida em uma determinada área de conhecimento, adquire sentido quando necessária para criar uma base teórica que fundamente as possíveis hipóteses apresentadas como solução para o problema objeto da investigação. É pela revisão da literatura que se tem acesso ao conhecimento produzido. Por ela, desenvolve-se a aprendizagem de acessar a multiplicidade de teorias e construir referenciais teóricos que superam o nível da

simples opinião e possibilitam a ruptura com a abordagem vivencial, ingênua e acrítica do senso comum.

Saber buscar e sistematizar o conhecimento já produzido, analisá-lo criticamente e reelaborá-lo para utilizá-lo como referência para a construção de soluções de novos problemas são as primeiras das aprendizagens fundamentais, que devem ser desenvolvidas na universidade, tanto nos cursos de graduação, quanto nos de pós-graduação *stricto sensu*. Conseguir delimitar um problema e construir um referencial teórico são habilidades fundamentais para o planejamento e desenvolvimento da pesquisa científica, desde a escolha da abordagem metodológica até a definição dos procedimentos e técnicas de investigação.

A publicação dos dez artigos, resultantes das investigações desenvolvidas pelos alunos e professores do mestrado em educação da Universidade de Caxias do Sul, demonstra a maturidade e a qualidade de sua produção científica, exercitada ao longo do curso, expressas pela diversidade temática e abordagens metodológicas.

*Prof. Dr. José Carlos Köche
Vice-reitor e pró-reitor de Pesquisa, Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico da Universidade de Caxias do
Sul*



Apresentação

Este volume, *Educação, Educações*, conta com dez trabalhos, nove deles resultados das dissertações da primeira turma do curso de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. A obra é a primeira da coletânea *Educatio*, que tem como objetivo divulgar anualmente capítulos dos trabalhos de pesquisa defendidos.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS iniciou suas atividades em 2008. Naquele ano, foram selecionados 20 mestrandos de um concurso em que se inscreveram 135 candidatos, número que expressa o quanto a instituição acertou em viabilizar o programa na área da educação. Nesse sentido, a Universidade de Caxias do Sul atende a uma demanda da comunidade regional e nacional.

O Programa desenvolve suas atividades de ensino e de pesquisa em duas linhas: História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagens e Tecnologia. Portanto, é dentro dessas linhas que as professoras Terciane Ângela Luchese e Eliana Maria do Sacramento Soares, idealizadoras do projeto e organizadoras do livro, apresentam os trabalhos dos novos mestres, subdivididos em três partes: “Histórias e memórias da educação”; “Múltiplas interfaces da linguagem” e “Reflexões sobre processos educativos”.

Este volume, além de socializar os conhecimentos produzidos ao longo dos meses de estudo do curso de mestrado, também consolida a pesquisa na área da educação, tão urgente e necessária para o desenvolvimento do país. Em vista disso, estão de parabéns as professo-

ras organizadoras deste primeiro volume e os mestres Cineri Fachin Moraes, Roque Maria Bocchese Grazziotin, Maria Alice Bogéa Praseres, Cristina Maria Pescador, Diego Chiapinotto, Marcia Fernandes, Nanci da Silva Nino, Nestor Basso e, em especial, a iniciativa do professor Paulo César Nodari em homenagear sua orientanda, Fabiana Michelin Grazziotin, que, infelizmente, por motivos graves, teve de interromper seus estudos.

Prof. Jayme Paviani
Coordenador de Programa de Pós-Graduação em Educação



Introdução

É com muita honra e imensa alegria que apresentamos o livro *Educação, Educações*, o primeiro volume da coletânea *Educatio*. Esta tem como intuito compartilhar com a comunidade científica os resultados da pesquisa dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Este é o primeiro livro da coletânea e engloba artigos oriundos das dissertações da primeira turma de mestrandos do Programa. Fato que reveste esta obra de singularidade e, como organizadoras, celebramos esse fato.

O livro está organizado em três partes. A primeira, intitulada “Histórias e memórias da educação”, privilegia três capítulos que versam sobre história da educação. O primeiro capítulo, de autoria de Cineri Fachin Moraes, “Narrativas da formação acadêmica: quando as alunas são professoras”, analisa memórias de formação acadêmica de professoras-alunas da primeira turma do curso de pedagogia na modalidade a distância, oferecido pela Universidade de Caxias do Sul, buscando compreender as representações que elas elaboraram em seu processo de formação.

O segundo capítulo, “Círculo Operário Caxiense e a educação dos trabalhadores em Caxias do Sul”, de Roque Maria Bocchese Grazziotin, trata da relevância do Círculo Operário no processo educacional desenvolvido em Caxias do Sul no século XX. Mostra que a instituição desempenhou um importante papel na educação informal dos trabalhadores caxienses, dentro do contexto de restauração católica no Sul do Brasil.

O terceiro capítulo, de autoria de Maria Alice Bogéa Praseres, intitulado “Participação docente no contexto da elaboração das propostas de formação”, privilegia a compreensão do movimento dos docentes frente à elaboração de uma proposta de formação continuada para os professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – Semed/MA, na qual são considerados protagonistas do processo.

A segunda parte do livro, “Múltiplas interfaces da linguagem”, reúne capítulos que focam diferentes aspectos de linguagem e educação. O quarto capítulo, de autoria de Cristina Maria Pescador, “Aprendizagens dos nativos digitais em suas interações em redes hipermediáticas”, apresenta um estudo que buscou identificar como as ações empregadas pelos jovens nativos digitais, em sua interação com os recursos hipermediáticos em rede, influenciam sua aprendizagem.

O capítulo quinto, “O interacionismo sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior à distância”, de Diego Chiapinotto, procura compreender de que modo os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo são aplicados num texto didático para educação superior a distância.

O sexto capítulo, de autoria de Vania Marta Espeiorin, “A poética na formação da criança”, trabalha a poesia no processo de formação infantil. Considerando cinco poesias da obra *Lili inventa o mundo* (2008), com reflexões feitas por teóricos ligados à educação, à literatura e à filosofia, discorre sobre as possibilidades de conhecimento que a poesia oferece à criança enquanto ser aberto a descobertas e inserido num constante estágio formativo.

A terceira parte, “Reflexões sobre processos educativos”, agrupa quatro capítulos que versam sobre pesquisas em educação com diferentes perspectivas analíticas. O sétimo capítulo, “Uma investigação sobre escalas a partir de uma perspectiva interdisciplinar”, de Marcia Fernandes, analisa o papel das ações interdisciplinares na formação do conceito de escala do estudante de matemática e física do ensino médio.

O capítulo oitavo, da autora Nanci da Silva Nino, “Reflexão sobre o termo integralidade nas práticas pedagógicas do docente no curso de enfermagem”, discorre sobre a importância do conceito de integralidade para os profissionais da área da enfermagem: professores, alunos e cuidadores.

O capítulo nono, “Educação corporativa: a formação do homem enquanto cidadão”, de Nestor Basso, discute o conceito de educação corporativa, para, em seguida, pensar sobre as experiências e as ações das empresas mediante o olhar de seus dirigentes.

O capítulo final enseja uma singela homenagem que o corpo docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, especialmente na pessoa de seu orientador, o professor Paulo Cesar Nodari, presta à mestrandia Fabiana Michelon Grazziotin. Com o título “Levinas e a educação, para uma pedagogia da responsabilidade”, o texto apresenta as reflexões produzidas por Fabiana para o texto de qualificação de seu projeto de pesquisa.

Finalizando, juntamente com a direção do Centro de Filosofia e Educação, do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias, agradecemos aos autores a valiosa contribuição para este livro. Os textos, oferecidos aos leitores, pesqui-

sadores e professores, são um convite para ampliarmos nossos horizontes acerca da educação.

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese
Organizadoras



Parte I
Histórias e memórias da educação



De professoras a pedagogas: narrativas de um processo de formação acadêmica¹

Cineri Fachin Moraes²

Introdução

Valorizar as palavras das docentes e ouvir suas vozes emergirem de uma produção escrita possibilitou dar significado a uma história vivida por um grupo de professoras, em processo de formação acadêmica. As palavras traduzem sentimentos, conhecimentos, desafios, superações, enfrentamentos e aprendizagens. São reveladoras à medida que alguém se propõe a escutá-las e significá-las. Encontram-se silenciadas, apenas esperando alguém que as escute, que as dê atenção, que as signifique e que as traduza em outro tempo com um fim determinado.

Apresento, neste capítulo, algumas reflexões a partir das representações da formação acadêmica, presentes nas palavras evocadas nos memoriais de um grupo de professoras, escritos como narrativa autobiográfica do processo de formação. Essas ponderações emergem

¹ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Narrativas da formação acadêmica: quando as alunas são professoras*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do professor doutor Lúcio Kreutz.

² Cineri Fachin Moraes é mestre em educação (UCS) e especialista em educação a distância (UCS). Licenciada em pedagogia – com habilitação em deficientes mentais (UCS). Professora na rede estadual de ensino. Orientadora acadêmica do curso de pedagogia na modalidade a distância e professora (UCS). E-mail: cfmoraes@ucs.br.

de pesquisa de mestrado, vinculada à linha de pesquisa em História e Filosofia da Educação, mais especificamente das memórias e histórias de professoras que, após anos de atuação, retornaram aos bancos escolares como alunas de um curso de nível superior.

O objeto de estudo desta pesquisa foram as representações da formação acadêmica (entendida, aqui, como formação em ensino superior) de um grupo de professoras, alunas da primeira turma do curso de pedagogia na modalidade a distância, oferecido pela Universidade de Caxias do Sul. A partir desse objeto, emergiu a questão central da pesquisa, que teve como foco as representações que as professoras e alunas do polo acadêmico regional³ de educação a distância de São Marcos⁴/RS elaboraram em seu processo de formação acadêmica.

O cenário de investigação desta pesquisa é formado por um grupo de dezenove professoras com formação para o magistério em nível de ensino médio, curso normal, exercendo atividade docente há mais de dez anos e que, durante o período de maio de 2004 a dezembro de 2007, cursaram licenciatura em pedagogia. Esse contexto forneceu os memoriais descritivos⁵ – as narrativas autobiográficas de vida e formação –, escritos por essas professoras como trabalho de conclusão do curso. Os memoriais foram a matéria-prima que constituiu o material empírico deste estudo.

³ Cada polo acadêmico regional situa-se em um município da região de abrangência da Universidade de Caxias do Sul e conta com, no mínimo, um orientador acadêmico, hoje denominado “técnico de apoio”, possuindo infraestrutura para receber os estudantes, dispondo de biblioteca, laboratório de informática e salas de estudos.

⁴ Município da região serrana, a 36 km de Caxias do Sul.

⁵ Os memoriais são denominados “memoriais descritivos”, mas são de cunho narrativo.

Com base nessa contextualização inicial, apresento algumas análises que se encontram entrelaçadas com a descrição, a interpretação e a teorização.

A formação acadêmica: dinâmicas de um processo de formação

O entendimento construído sobre a história de vida (no caso, os memoriais descritivos) teve a intenção de desvelar processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos durante sua formação acadêmica. Para sustentar teórica e metodologicamente esta pesquisa e inspirar as descrições, interpretações e reflexões, contei com o aporte teórico da história cultural. Para o tratamento do *corpus*, utilizei a análise textual discursiva, à luz de Roque Moraes.

Nessa perspectiva, as representações foram utilizadas como base teórica para o estudo, por revelarem a produção dos sentidos que as professoras atribuíram aos saberes apreendidos durante o curso de formação. Para Chartier (1991), as representações são resultado de processos com os quais os indivíduos – nesse caso, as professoras – envolvem-se no decorrer de sua vida. Esses processos proporcionam a inserção na sociedade pela interiorização, apropriação ou interpretação de acontecimentos significativos, que são reelaborados, passando a ter um sentido próprio para cada sujeito que pertence a determinado grupo ou classe social. Dessa forma, conhecer as representações da formação acadêmica desse grupo de alunas-professoras⁶ em seus memoriais descritivos significou conhecer os sentidos que esse processo de formação produziu nesses sujeitos,

⁶ Utilizarei o termo “alunas-professoras”, pois o grupo cujas representações da formação acadêmica foram analisadas é formado por professoras em exercício.

além de considerar o processo histórico de que fizeram e fazem parte.

A formação de professores, como de outros profissionais, vem sendo constantemente pensada e planejada. Segundo o projeto pedagógico do curso de pedagogia – EaD⁷, a Universidade de Caxias do Sul (UCS) foi criada em 1959 e sua missão era formar professores para atender a expansão do sistema escolar de Caxias do Sul e da região. Essa tarefa foi desempenhada em duas direções: a de oportunizar a formação profissional inicial para os novos professores e a de apoiar e qualificar os professores em exercício.

De acordo com pesquisa realizada em 2002 pela Universidade de Caxias do Sul junto às secretarias municipais de educação dos municípios da região, os professores em exercício estariam dispostos a realizar um curso de licenciatura em pedagogia, se as condições de oferta lhes permitissem conciliar a atividade docente com os estudos. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), a Universidade de Caxias do Sul foi pioneira no estado do Rio Grande do Sul a ofertar o curso de pedagogia na modalidade a distância, pela Portaria de número 792 de 29/03/2004⁸.

Como alunas desse curso, essas professoras, ao fim da graduação, realizaram o trabalho de conclusão de curso (TCC). A proposta envolveu a elaboração de um memorial descritivo, uma narrativa autobiográfica de vida e formação. Segundo Prestes, Rela e Erbs (2007, p. 2), os

⁷ Projeto pedagógico do curso de pedagogia: “Docência para a educação básica – séries iniciais do ensino fundamental”, da Universidade de Caxias do Sul – educação a distância (EaD), com implantação em 2004. Esse documento está disponível na biblioteca da universidade, no Núcleo de Educação a Distância (Nead) e nos polos acadêmicos regionais.

⁸ Consulta feita ao site do MEC. Disponível em: www.mec.org.br. Acesso em: 23 maio 2009.

memoriais tinham como objetivo “propiciar aos alunos um momento de reflexão e relato de situações vivenciadas, de síntese do conhecimento agregado na trajetória, e de integração dos textos já produzidos”. O trabalho também proporcionou a possibilidade de reflexão da trajetória no passado, presente e futuro profissional das professoras. As produções, ao serem solicitadas, buscaram concretizar uma importante proposta do curso, que foi a formação de um profissional reflexivo.

A elaboração dos memoriais não foi uma escrita⁹ espontânea, mas, aos poucos, acabou se tornando. No primeiro momento, o grupo se assustou com a proposta; em seguida, percebeu que estaria escrevendo para outra pessoa sobre si e sua formação. Mas, em um momento posterior, a escrita se tornou prazerosa e, como narrou uma aluna-professora, “*na verdade, aconteceu o que não imaginava, o medo de começar o memorial foi substituído pela vontade de escrever, de contar, e, acredite, deixei passeios e atividades de lazer pelo prazer de escrever sobre minha trajetória!*” (P6)¹⁰. Escrever sobre o vivido, o que teve significado, tornou-se para algumas das autoras dos memoriais um momento de reviver e revisitar os estudos realizados na trajetória de formação acadêmica. Conforme Marques (2006), o que faz a escrita não são simples sinais gravados num suporte físico, mas é a significância que eles adquirem ao se inscreverem na ordem simbólica pela qual os homens se entendem, criando seus mundos.

⁹ Sobre a escrita, esta aconteceu a partir de uma pesquisa na vida e trajetória acadêmica (Marques, 2006).

¹⁰ Os registros em itálico são trechos das narrativas das alunas-professoras, produzidas em seus memoriais descritivos, seguidos da letra P designando professora e a numeração que identifica o memorial ao qual a narrativa pertence.

As motivações que levaram as autoras dos memoriais a realizarem um curso de nível superior foram relatadas por grande número de alunas-professoras. Essa escolha sofreu influência familiar não apenas por algumas serem filhas de professoras, mas por receberem orientações para seguir uma profissão que permitisse trabalhar e cuidar dos filhos. O significado atribuído, em algumas narrativas, aos primeiros anos de escolaridade revelou a influência desse período na formação e na escolha profissional. Nesse sentido, percebi que, inicialmente, ser professora estava mais vinculado às representações culturais de uma profissão feminina por excelência do que a projeções pessoais.

A escolha do magistério como a profissão adequada para quem quer ter filhos e trabalhar, ou seja, o fato de a mulher não precisar abandonar o lar em tempo integral para exercer sua profissão, além de estar em contato com crianças, foi relatado por esses sujeitos da pesquisa. Esse relato mereceu atenção, pois, mesmo nos anos 1980, época em que a maioria das alunas escolheu sua profissão, as marcas, as questões históricas e culturais referentes ao trabalho da mulher estavam presentes em várias narrativas. *“Ser professora para uma mulher era ideal, pois assim podia-se ter a possibilidade de trabalhar só num turno e ter mais tempo para a casa e filhos”* (P17). Para Almeida, historicamente,

Apesar da profissão de professora ter assumido contornos de maternidade e esculpir-se nos moldes da formação de boas donas de casa e mães de família, esse foi o primeiro passo dado pelas mulheres no período¹¹ a fim de adquirir alguma instrução e conseguir o ingresso numa profissão (Almeida, 1998, p. 23).

¹¹ Período aqui compreendido a partir de 1876, com a abertura da sessão feminina da Escola Normal no Seminário da Glória em São Paulo.

Tornar-se profissional da pedagogia fez parte das motivações pessoais presentes em várias narrativas, as quais representam a vontade e a necessidade de algumas professoras em aproveitar essa oportunidade de formação como um espaço para aprender. Para algumas, o curso proporcionou um *“desafio de desacomodar, uma motivação e a necessidade de buscar novos saberes”* (P1). Essas professoras, como afirma Nóvoa (1995, p. 28), assumem-se como “produtores de sua profissão” no momento em que a vontade e a necessidade de aprender foram motivos que as desafiaram a investir na sua formação.

A exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – foi o que impulsionou algumas professoras a investirem na sua formação acadêmica; para elas, *“a LDB veio com o propósito de melhorar a educação no Brasil e uma das suas propostas era que os professores tivessem uma melhor formação”* (P12). Nesse sentido, a legislação assume um compromisso com a qualificação dos professores, o que, conseqüentemente, pode qualificar também a educação. *“Já estava muito acomodada, quando começaram boatos de que todos os professores, até o ano de 2007, teriam de ter graduação”* (P14).

É chegado o momento de iniciar o curso, e, após as etapas de divulgação, inscrição e vestibular, os alunos participaram da aula inaugural. *“Na aula inaugural, na UCS, todas as atenções eram para nós, professores de séries iniciais, nunca fomos tão valorizadas”* (P12). Essa narrativa revela o sentimento de acolhida e valorização pelo grupo de estudantes e profissionais da educação que estava iniciando sua trajetória acadêmica.

Essa trajetória de formação na modalidade a distância foi norteadada pelo projeto pedagógico, que previa a sequência dos módulos e suas respectivas unidades

de estudos. Desse modo, a turma realizou o curso no mesmo período de tempo e com as mesmas colegas, o que permitiu o fortalecimento do grupo, mas, ao mesmo tempo, limitou a possibilidade de conhecer outras colegas e outros espaços acadêmicos.

Com o início do curso, as alunas-professoras passaram a organizar a gestão de sua formação, apresentada como os bastidores¹² da formação acadêmica, os quais revelaram alguns encontros e (re)encontros.

Os bastidores da formação acadêmica: encontros e (re)encontros

Ao analisar os bastidores da formação acadêmica, identifiquei diferentes identidades de mulher perpassando as narrativas. Essas identidades foram representadas nas atividades que envolveram o papel da professora com os compromissos profissionais que, muitas vezes, vão além do espaço escolar, da estudante com as tarefas acadêmicas que precisaram ser desempenhadas e da mulher que é mãe, esposa, dona de casa, que vai ao mercado, ao tanque e ao fogão, que leva filho ao médico, à escola, e que é tia, filha e avó em alguns casos.

As professoras se permitiram a oportunidade do reencontro com o aprender; para isso, a *“identidade como aluna teve que ser reencontrada”* (P11). Esse reencontro aconteceu no momento em que se perceberam como acadêmicas. Ser estudante foi um aprendizado que aconteceu no processo, foi um movimento que exigiu uma postura de busca e de abertura para o novo. Quando uma professora, após anos de prática, sente-se novamente aluna e encontra-se interessada em pensar

¹² Bastidores: entendido como o entorno da cena, o que acontece fora da visão dos espectadores (Fonte: Dicionário Eletrônico Houaiss).

sua formação e seu cotidiano escolar, é possível assinalar que está criado um espaço para que mudanças significativas possam ocorrer na pedagogia (Pereira, 2002).

Os memoriais revelaram que a necessidade de organizar uma rotina com planejamento de tempo para os estudos foi fundamental para conseguirem dar conta dos papéis que desempenhavam; P8 narrou que *“foi preciso planejar melhor o tempo e hábitos de estudos, mas estes foram momentos diversos e ricos em aprendizagem”*. A organização também foi uma aprendizagem e representou autonomia, principalmente para quem foi aluna de um curso na modalidade a distância; P15 e algumas colegas narraram que *“foi imprescindível colocar em prática algumas teorias de anotações e estratégias de estudo, bem como desenvolver o hábito de estudar em pequenos grupos”*.

Além da organização dos grupos de estudos, algumas autoras dos memoriais enfrentaram desafios e se depararam com alguns roteiros que não haviam sido previstos. Um deles está relacionado à própria escrita. A posição de estudante permitiu que algumas alunas-professoras se arriscassem mais, *“conseguindo escrever e se expor com menos medo”* (P9). A necessidade da escrita na trajetória acadêmica contribuiu para a superação de alguns medos. Para Marques (2006, p. 31), *“são muitos os casos de pessoas que diante da brancura da folha se acham como que paralisadas, quando não tomadas de pânico”*.

“Computador” foi outra palavra registrada nos memoriais, revelando mais um desafio enfrentado. Muitas das acadêmicas foram apresentadas ao computador durante o curso, até então apenas observavam esse equipamento. Digitar, acessar à internet e conversar em ambientes virtuais era algo inédito para algumas delas.

Os desafios foram enfrentados e alguns roteiros imprevistos superados ao longo da formação, mas a presença da orientadora foi narrada pelos sujeitos da pesquisa como indispensável nesse processo. No início de cada guia didático, os professores-especialistas¹³ se apresentavam, anunciando brevemente sua formação. Mas essa apresentação não bastava para as alunas, elas enfrentaram o desafio de conviver com o estudo e com a aprendizagem sem a presença física do professor. Nesse cenário da educação a distância, a mediação da orientadora¹⁴, como aquela que entra em cena para acompanhar e mediar a trajetória, foi fundamental para o grupo. Em uma experiência de *“educação a distância, em que os professores são nomes, fotografias e textos a presença da orientadora em nossa trajetória foi essencial”* (P10).

Essas alunas-professoras representaram um grupo de acadêmicas que deram significado ao seu processo de formação, com maiores oportunidades de estabelecer pontes entre o estudado e o praticado, entre o saber e o fazer. Ser professora e estar na condição de aluna promoveu a representação da imagem de profissionais da educação que se tecem e se fazem num permanente constituir-se. Nessa trajetória, elas associaram o saber de ser professora à formação de pedagoga.

¹³ Docentes da instituição responsáveis pela elaboração do material didático.

¹⁴ Existem algumas pesquisas que se dedicaram exclusivamente ao estudo do papel e da identidade do orientador acadêmico em um curso na modalidade a distância, dentre elas, destaco a tese de doutorado de Marinilson da Silva e a dissertação de mestrado de Shana Castilhos, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os saberes das alunas-professoras e a formação das pedagogas

As alunas-professoras possuíam o “saber dos professores” (Tardif, 2002), que não se caracteriza, segundo o autor, por um conjunto de conteúdos cognitivos, mas por um saber que passou pelo processo de construção progressivo ao longo da carreira profissional. Segundo Mizukami (2002, p. 53), “pelas narrativas pode-se ter acesso às teorias implícitas de professores”.

Não foi possível observar mudanças concretas nas práticas pedagógicas, para tal seria necessário um estudo focado na transposição didática. Mas o caráter reflexivo oportunizado pela escrita, que permeou todo o curso, ganhou movimento e possivelmente contribuiu para mudar a prática. Esse movimento foi percebido nas palavras que elas escolheram para narrar e refletir sobre sua atuação. Nesse sentido, acredito que as palavras das professoras registradas em histórias e narrativas podem ocupar um lugar maior nos discursos e estudos que acontecem em torno da educação e também na organização curricular dos cursos de formação de professores.

A teoria esteve vinculada ao real exercício da profissão e à sua prática, dessa forma, contribuiu para o crescimento profissional desses sujeitos. Muitas alunas-professoras narraram que a aproximação da prática e da experiência que tinham com a teoria estudada promoveu reflexões; outras, porém, relataram o suporte que sua prática encontrou na teoria. As leituras e os estudos aconteceram ao mesmo tempo, mas envolveram pessoas diferentes. A sensibilidade, a receptividade e o contexto não foram os mesmos, o que proporcionou uma construção e uma representação particular em re-

lação aos saberes docentes e não garantiu a apropriação dos mesmos.

Ao olhar para a trajetória acadêmica, elas também olharam para a trajetória pessoal e profissional e produziram justificativas que se associaram às representações cristalizadas, mas também apontaram representações desconstruídas. Dentre essas está a da professora como transmissora do conhecimento. Várias narrativas trouxeram palavras que revelaram esse pensamento.

Em relação à formação de um profissional reflexivo, as narrativas indicaram alguns sinais de reflexão. Considerando esta um instrumento que promove o desenvolvimento do pensamento e da ação do professor, os sujeitos deste estudo experienciaram algumas situações de reflexão sobre a prática, mas não necessariamente se constituíram profissionais reflexivos. Para isso, é necessário que a reflexão aconteça e, a partir dela, ações sejam revistas e reorganizadas. As reflexões não aconteceram apenas acerca da prática, do fazer docente. Aconteceram também com relação à formação e ao memorial. *“Ao realizar este memorial faço um momento de reflexão sobre o meu processo de formação, onde como professora, busco formar, mudar, crescer, reorientar e melhorar a prática docente”* (P2). Recorro a Perrenoud para compreender a importância desse momento:

A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso (Perrenoud, 2002, p. 17).

Uma revelação frequente está relacionada à ideia de que a formação não encerrou com a finalização do curso de licenciatura, mas iniciou a partir das inque-

tações geradas por ele. A possibilidade de finalizar o curso superior foi representada como impulso e como a formação inicial de uma pedagoga, que se encontra em uma trilha onde os pés estão preparados, postos um à frente do outro, prontos para dar um passo adiante e continuar a trajetória profissional.

“Muitas vezes entro em conflito comigo mesma, procuro mudar minha prática pedagógica (re)significando minha postura de educadora em doses homeopáticas, para que não haja contradições” (P9). Os conflitos contribuíram para o crescimento profissional, mas a prática forneceu maturidade para perceber que é possível romper com algumas certezas. Segundo Peres (2002), esses saberes são construídos no decorrer do exercício da profissão, à medida que novas questões se apresentam e diferentes situações são vivenciadas.

Essa travessia aconteceu por motivações internas, como o sonho e a vontade, ou externas, como a influência de outros e a pressão da legislação, mas, atualmente, essas ex-alunas são pedagogas. Das representações produzidas nessa trajetória, apenas algumas foram desveladas, mostrando uma interpretação plausível da formação acadêmica desse grupo de alunas-professoras.

Considerações

Os memoriais destas alunas-professoras de São Marcos, acadêmicas do curso de pedagogia na modalidade a distância da UCS, possibilitaram desvendar representações que elas mesmas manifestaram de sua formação acadêmica. A utilização das narrativas autobiográficas de vida e formação como *corpus* desta pesquisa permitiram perceber a riqueza de dados dessa fonte para estudos relacionados à formação de professores, portanto, de interesse para a educação.

Como profissionais da educação, as professoras narraram que foram se constituindo, interpretando e refletindo fazeres e saberes docentes. Dessa forma, a produção de sentidos da trajetória vivida nessa formação acadêmica foi representada por meio de palavras. A escrita proporcionou uma retomada do percurso trilhado e dos momentos vividos desde a escolha da profissão até a finalização do curso de graduação. Tais professoras, ex-alunas, hoje pedagogas, muitas vezes se reportaram às situações vividas na infância para justificarem algumas escolhas, dentre elas, a de ser professora.

A formação de professores, tanto em nível de ensino médio como superior, faz parte de um investimento pessoal, mas também institucional. Afinal, aprender a ser professora não é tarefa que se conclui em um tempo determinado, exige continuidade.

As palavras com que as autoras dos memoriais nomearam sua trajetória acadêmica representaram mais do que simplesmente palavras. Permitiram entender quem elas eram, de onde falaram, o que pensaram, o que fizeram, o que perceberam, o que aprenderam sobre educação e o que ainda demanda por saber.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, SP: Edunesp, 1998.

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación: história cultural – entre practica y representación*. Tradução de Claudia Ferrari. Barcelona, ES: Gedisa, 1991.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. rev. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Vilmar Alves. As inquietações que podem emergir quando a prática pedagógica é colocada à luz da reflexão. In: QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira. (orgs.). *Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra*. Santa Maria, RS: Unifra, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PERES, Eliane. Memória e ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930-1960). In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves. (orgs.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas, RS: Seiva, 2002.

PRESTES, Gelça Regina Lusa; RELA, Eliana; ERBS, Rita Tatiana. *Proposta de construção de uma narrativa autobiográfica de vida e formação*. Caxias do Sul, RS: Educs: Nead, 2007.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.



O Círculo Operário Caxiense e a educação dos trabalhadores em Caxias do Sul¹⁵

Roque Maria Bocchese Grazziotin¹⁶

Introdução

O presente trabalho faz parte da dissertação que tem como título *Pressupostos da prática educacional da igreja católica em Caxias do Sul – período de 1934 a 1952*. É parte da pesquisa que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – mestrado. Neste texto, será apresentado apenas um fragmento dessa pesquisa.

Na íntegra, a pesquisa foi organizada em três capítulos. O primeiro aborda os pressupostos do projeto de restauração católica na Diocese de Caxias do Sul. O segundo capítulo traz a participação da Igreja Católica na educação em Caxias do Sul. Esse tema é pesquisado em dois ângulos: o primeiro olha os colégios católicos pioneiros na educação formal em Caxias do Sul – Colégio São José, Colégio do Carmo e Seminário Nossa Senhora Aparecida; o segundo ângulo é dedicado ao Círculo Operário Caxiense e sua contribuição na educação informal em

¹⁵ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Pressupostos da prática educativa na diocese de Caxias do Sul – 1934 a 1952*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do professor doutor Lúcio Kreutz.

¹⁶ Mestre em educação (UCS), licenciado em teologia (PUCRS) e em filosofia (UCPel). Especialista em sociologia (UCS) e professor no Departamento de Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: rmbgrazz@ucs.br.

Caxias do Sul. O terceiro capítulo analisa a contribuição da educação católica para a formação da sociedade do município.

O recorte que será destacado neste trabalho se refere ao Círculo Operário Caxiense e à sua relevância no processo educacional desenvolvido em Caxias do Sul no século XX. Fundado em 1934, o Círculo desempenhou um importante papel na educação informal dos trabalhadores caxienses. Sua criação, sua orientação e seu desenvolvimento fizeram parte do projeto de restauração católica no Sul do Brasil. Tinha como objetivo manter os operários sob a influência da Igreja Católica, propondo a importância de existir harmonia entre capital e trabalho. Aliado das classes empresariais e do governo, o Círculo combatia o perigo do comunismo. Por intermédio de seus programas assistenciais e educativos, apresentava-se como alternativa para a organização dos operários em confronto com os sindicatos nascentes.

Histórico

Os círculos operários tiveram sua origem na Alemanha, por iniciativa do bispo católico Wilhelm Emmanuel von Ketteler (1811-1877), titular da Diocese de Mainz ou Mogúncia. Preocupado com a situação de exploração vivida pelos operários que trabalhavam nas fábricas no início da era industrial, dedicou sua atividade de bispo e sua atuação como deputado na Assembleia Nacional Alemã, para a qual fora eleito em 1848, em defesa dos operários. Um resumo de suas ideias encontra-se no seu livro, publicado em 1864, *A questão operária e o cristianismo*. Elaborou a teoria do trabalho mercadoria, que, mais tarde, Karl Marx desenvolve e apoia com números. Reivindicava aumento de salários, férias, redução da carga horária de trabalho, proteção à mulher e elimi-

nação do trabalho infantil. Fundou o KAB (Katholische Arbeitnehmer-Bewegung), um movimento dos trabalhadores católicos. Incentivou agrupamentos de juventude, caixas de socorro, repartições para arranjar emprego e sociedades imobiliárias para construção de casas para operários. Considerava o social sob o ângulo de uma ordem harmoniosa. Ficou conhecido como o “bispo socialista” ou “bispo dos operários” (Daniel-Rops, 2003, p. 579-583).

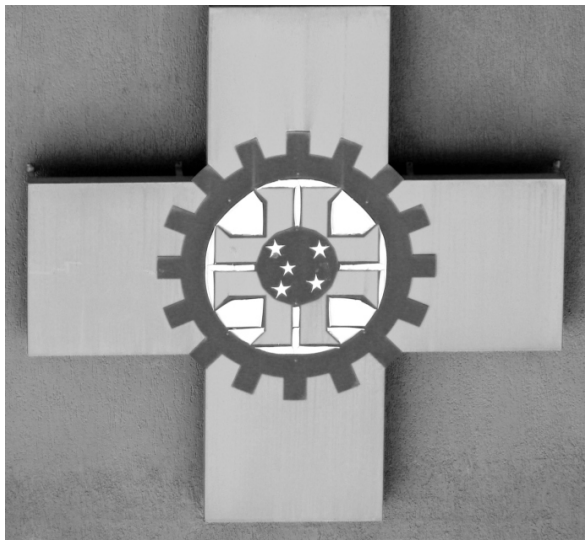
Ketteler não se limita a criticar. Propõe soluções sobre muitos pontos. A sua idéia central é a da associação operária. (Hoje diríamos: o sindicato). Independentes do Estado, mais ainda que do capitalismo, essas associações operárias devem ser suficientemente fortes para contrabalançar, até no plano político, a influência dos patrões, e para conduzir a reformas indispensáveis (Daniel-Rops, 2003, p. 581).

Suas iniciativas e seus pronunciamentos influenciaram as futuras posições da Igreja Católica nas questões sociais, que se manifestaram por ocasião da encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, datada de 1891. A encíclica *Deus caritas est*, do Papa Bento XVI, de 2009, o menciona como sendo um dos pioneiros da Doutrina Social da Igreja (nº. 27).

No Brasil, os círculos operários surgiram por intermédio do padre jesuíta Leopoldo Bentrano. O primeiro círculo foi organizado em 1932, na cidade de Pelotas/RS. Em seguida, foi fundado o segundo, na cidade de Porto Alegre/RS; e, em 1934, nasceu o terceiro, no município de Caxias do Sul/RS. A iniciativa fazia parte do projeto maior de restauração católica no Brasil, que buscava uma presença mais significativa junto aos operários. Logo, espalharam-se pelo estado do Rio Grande do Sul e pelo Brasil, com o apoio da hierarquia da Igreja Católica.

Na Figura 1, aparece o emblema que foi adotado por todos os círculos operários no país. Nele, visualizamos a engrenagem, símbolo dos operários, tendo ao centro uma cruz vermelha sustentando o Cruzeiro do Sul.

Figura 1 – Emblema do Círculo Operário Caxiense



Fonte: Grazziotin (2009).

Essa atividade, patrocinada pela Igreja Católica na década de 1930, está inserida no contexto nacional e mundial que a sociedade atravessava. Na Europa, o avanço das ideias liberais e socialistas ganhava corpo com o sucesso da Revolução Russa, ocorrida em 1917. A quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, levou o capitalismo a uma crise mundial. No Brasil, Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930, desbancando a oligarquia agrária e introduzindo um processo acelerado de industrialização. Para se manter no poder, precisava do apoio da Igreja Católica, que, por sua vez, queria retomar

os espaços perdidos com o processo da Proclamação da República. A ameaça das ideias socialistas e o perigo comunista estavam cada vez mais presentes junto às autoridades e aos posicionamentos da Igreja Católica.

Os Círculos Operários, nascidos em Pelotas – RS em 1932, por iniciativa do Pe. Leopoldo Brentano S.J., agrupam atualmente 400.000 trabalhadores, educados para o entendimento entre o capital e o trabalho (Aranzadi, 1962, p. 346).

O significado dessa experiência associativa não podia ser menosprezado no instante em que eram dados os primeiros passos para a organização das leis trabalhistas e a regulamentação da organização sindical no Brasil. A questão social começou a ganhar corpo com a nova realidade industrial. O operário, nessa época, não tinha uma legislação própria e nem de um órgão fiscalizador. As primeiras greves começavam a ocorrer em busca de melhores condições de trabalho, salários e de vida. Getúlio Vargas, então presidente da República, propôs a criação do Ministério do Trabalho e a elaboração de leis trabalhistas.

A cidade de Caxias do Sul teve um crescimento muito rápido e “em 1930, já era possível diferenciar o espaço urbano e o espaço rural, marcando dessa forma o desenvolvimento da cidade” (Link, 2009, p. 12). Segundo Formolo, foi nesse período da Nova República que ocorreu o processo de substituição de importação de bens de consumo não duráveis no Brasil. O parque industrial de Caxias do Sul era formado por pequenas fábricas em estágio industrial inicial. Os setores de produção de alimentos e vestuário foram os ramos mais incentivados até 1950, quando a metalurgia e a mecânica começaram a ultrapassá-los.

Destacavam-se: a indústria do vinho, os moinhos rurais, a empresa Corsetti, os Moinhos Germani, os lanifícios Matteo Gianella e São Pedro de Galópolis, além de inúmeras malharias. Vários frigoríficos foram criados, sendo que o Rizzo e o Peteffi marcaram época na região. O ramo metalmeccânico começava a se consolidar, sendo que a Metalúrgica Abramo Eberle, a maior expressão do setor metalúrgico, daria origem a inúmeras outras iniciativas desse segmento produtivo (Formolo, 1998, p. 56).

Diante da expansão industrial, os trabalhadores caxienses se organizaram com auxílio da Sociedade União Operária, formada por metalúrgicos, tanoeiros, trabalhadores da construção civil, da tecelagem, da alimentação e técnicos em cantinas. A Sociedade Operária, em Caxias do Sul, deu um grande impulso à organização dos trabalhadores, mas acabou sendo extinta porque a legislação proibia que operários de categorias diferentes se associassem a uma mesma entidade. Assim, em 6 de março de 1933, foi fundado o Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos, e foram organizados os demais sindicatos por categoria profissional. Dessa organização, surgiram os “sindicatos reunidos”, como eram conhecidos popularmente, pois todos atuavam num mesmo prédio, situado na rua Pinheiro Machado. Funcionava como uma espécie de “central de trabalhadores” para a época. A maioria dos sindicatos manifestava ideias socializantes, porque muitos associados eram orientados por simpatizantes do movimento comunista.

Foi nesse contexto, por influência da Igreja Católica, por meio do seu clero e da Associação dos Ex-alunos do Carmo, apoiados pelos setores industriais, que surgiu o Círculo Operário Caxiense. Na Figura 2, vemos a Casa Canônica que, no seu andar térreo, abrigou as primeiras

reuniões, sendo considerada a primeira sede do Círculo Operário.

Figura 2 – Casa Canônica na década de 30, local onde até 1944 o Círculo realizava seus encontros



Fonte: Arquivo Histórico João Spadari Adami. Acervo do Memorial do Círculo Operário Caxiense.

O objetivo era fazer frente ao ideário comunista que ganhava corpo entre os trabalhadores. Por ocasião da comemoração do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul, o padre Ernesto Manica, em artigo publicado no *Álbum Comemorativo*, escreve:

Uma das realizações do clero caxiense que merece ser destacada é a fundação do Circulo Operário Caxiense, sem duvida uma das maiores, senão a maior, organização classista da cidade. O C.O.C., que conta com a inscrição de mais de 3.000 associados, honra os foros sociais e culturais de Caxias do Sul, e, com a assistência que vem distribuindo aos operários, concretiza a

sua altíssima finalidade: defender o operário da infiltração comunista e garantir a defesa dos seus direitos e do seu bem-estar (Álbum Comemorativo, 1950, p. 245).

Nas comemorações do jubileu de 25 anos da fundação do Círculo Operário Caxiense, ocorridas em 1959, o pároco da Catedral Diocesana, proclamou:

Iluminado pelos ensinamentos sociais da Igreja, o Círculo Operário Caxiense escreveu, na vida da cidade de Caxias do Sul, uma história de fé, perseverança e trabalho, e muito amor. Com suas grandes obras de assistência social, com suas orientações através do rádio, da reza do terço em família, salvou o operariado das mãos dos comunistas (Brandalise, 1995, p.74).

É possível acompanhar a atuação do Círculo Operário Caxiense por meio de suas atas, pelo acervo documental do seu memorial histórico, que se encontra junto à sua sede administrativa, e pela elaboração do livro *Círculo Operário Caxiense: uma trajetória de conquistas e realizações*, elaborado por Regiane de Almeida Link, de 2009, em comemoração aos seus 75 anos de existência.

Na Figura 3, vemos o registro da ata de instalação do Círculo Operário Caxiense.

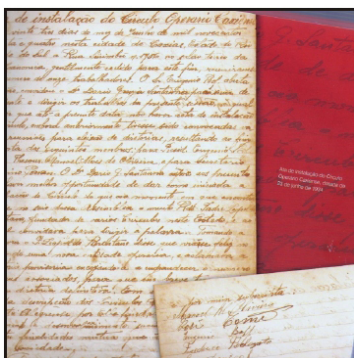


Figura 3 – Ata de Instalação do Círculo Operário Caxiense, datada de 23 de junho de 1934

Fonte: Acervo do Memorial do Círculo Operário Caxiense.

A primeira ata registra o objetivo do Círculo: “Criação de uma entidade preocupada em harmonizar as relações entre operários e patrões” (Ata nº 1). Esse objetivo de contribuir para a harmonia entre capital e trabalho é encontrado em todos os círculos operários que foram criados no Brasil.

Nas atas seguintes observa-se a preocupação, por parte da Igreja, com o alastramento do comunismo. O assistente eclesiástico da época, padre Orestes Valeta, realizava eloqüentes discursos sobre os malefícios que o comunismo poderia trazer para a humanidade e que somente o entendimento entre operários e patrões, amparados pela Igreja, se fortaleceria uma sociedade justa e organizada. Os que faziam parte do movimento comunista eram rotulados de extremistas e de romperem com a ordem social (Link, 2009, p. 14).

A campanha anticomunista da Igreja Católica utilizava todos os meios que dispunha, de modo especial circulares e pronunciamento de bispos em rádios, jornais católicos e no púlpito, proferindo sermões, a partir dos quais eram enfatizados os males do comunismo e a necessidade de entendimento entre as classes sociais. Além dos círculos operários, no combate ao comunismo – denominado “a praga do século” –, a Igreja Católica organizou a Liga Eleitoral Católica, em 1932, e as Associações Agrárias. O fundamento de sua pregação eram as encíclicas sociais *Rerum Novarum*, 1891, de Leão XIII, e a *Quadragesimo Anno*, 1931, de Pio XI.

A criação do Círculo Operário em Caxias do Sul aconteceu em 9 de setembro de 1934, com a posse da primeira diretoria. Antes disso, inúmeras reuniões foram feitas, sendo que a primeira ata é datada de 23 de junho de 1934 e contava com 11 trabalhadores, do padre Orestes Valetta e do padre jesuíta Leopoldo Brentano.

As reuniões aconteciam no térreo da Casa Canônica, situada ao lado da Igreja Matriz.

A 12 de agosto de 1934, instalou-se solenemente o COC, com a presença do fundador dos Círculos Operários, Pe. Leopoldo Brentano S.J. A 9 de setembro de 1934, tomou posse, no térreo da canônica, a primeira diretoria: Eugênio Boff, Presidente; Luis De Nicol, Vice; Guerino Pavan, Secretário; Orestes Barato, Tesoureiro e Pe. Orestes Sílvio Valletta, Assistente Eclesiástico (Brandalise, 1985, p. 49).

O próximo passo foi a elaboração do Estatuto Social do Círculo, aprovado na Assembleia Geral realizada em 31 de outubro de 1934.

Na Figura 4, aparecem os fundadores do Círculo Operário Caxiense, por ocasião da assembleia que aprovou os estatutos.

Figura 4 – Momento de aprovação do estatuto do Círculo Operário Caxiense, em 31 de outubro de 1934. Na foto: da esquerda para a direita (sentado), o padre Orestes Valeta, que foi o primeiro assistente eclesiástico



Fonte: Lauro Schmitt. Acervo do Memorial do Círculo Operário Caxiense.

No Estatuto do Círculo Operário Caxiense está registrado:

Do Círculo, seus fins e suas bases.

Artigo 1 – Fica fundado nesta cidade de Caxias o Círculo Operário de Caxias, que terá por objetivo coordenar a atividade de seus associados dentro de uma organização forte e perfeita para os seguintes fins:

1 – Prestar-lhe todo gênero de benefícios e defesa a saber:

1. Cultura intelectual, moral, social e física, pela fundação, respectivamente de escolas, pela realização de conferências e pela imprensa sã, clubes de esporte, etc.

2. Proteção social, por assistência carinhosa e eficiente nas oficinas, escolas e lares.

3. Auxílio jurídico, médico e material, pelas várias formas de beneficência e mútuo socorro.

1. Sindicalização das classes operárias.

3. Restaurar a paz do mundo do trabalho, pelo respeito aos direitos recíprocos e pelo restabelecimento de relações harmoniosas entre operários e patrões.

Artigo 2 – Para colimar estes ideais, o C.O.C. se estabelecerá nos seguintes princípios, como bases firmes e inabaláveis, adotando:

1 – A doutrina e moral do evangelho de Cristo, código divino inigualável de justiça, respeito mútuo, amor e harmonia entre os homens.

2 – A orientação sociológica contida nas Encíclicas *Rerum Novarum*, de Leão XIII, e *Quadragesimo Anno*, de Pio XI.

3 – Repúdio à luta sistemática de classes.

4 – A fórmula de Toniolo: o trabalho cada vez mais dominante, a natureza cada vez mais dominada, e o capital cada vez mais proporcionado.

5 – A necessidade de intervenção moderada do Estado na Questão Social, no sentido de controlar e regular o justo salário, a justa produção e o justo preço [...].

Os estatutos dos círculos operários criados no Brasil tinham o mesmo conteúdo, pequenos detalhes eram alterados, o que mostra a unicidade do movimento na ocasião (Link, 2009, p. 19-20).

Com as atividades regularizadas, com o incentivo da Igreja Católica e com o apoio do setor empresarial, o número de associados aumentava a cada dia, tornando-se uma referência na cidade. Os associados participavam de reuniões periódicas, nas quais falavam dos problemas da vida operária e recebiam orientação da Doutrina Social da Igreja.

As reuniões no Círculo eram divididas em dois momentos, um dedicado a identificar e buscar soluções aos problemas e dificuldades dos associados, principalmente nas questões relacionadas à saúde dos operários, e outro momento era de orientação sobre conteúdos inseridos nas Encíclicas Papais Rerum Novarum e Quadragésimo Anno. O foco essencial da orientação do assistente eclesiástico era o combate ao socialismo e ao comunismo, “as grandes pragas” (Link, 2009, p. 20).

Cada associado possuía sua carteira de identificação. Na Figura 5, vemos a carteira de uma associada. Por meio do documento, os associados poderiam receber os vários benefícios oferecidos pela entidade. Isso conferia um relevante prestígio para os trabalhadores.

Figura 5 – Carteira de identidade de uma associada do
Círculo Operário Caxiense, nas décadas de 1930 e 1940

[illegible]

Fonte: Memorial do Círculo Operário Caxiense.

Pelo espaço de dez anos, a sede e as reuniões eram realizadas no térreo da casa canônica. Em 1944, foi alugada uma casa na avenida Júlio de Castilhos, 1498, e, em seguida, mudaram para os altos do Cine Central, na mesma avenida, sendo que, em 1945, começaram as negociações para aquisição de uma sede própria. Também em 1945, assumiu como assistente eclesástico o padre Ângelo Caetano Tronca, ficando nessa função até a sua morte, ocorrida em 1993.

A aquisição da sede foi possível pelo envolvimento da Associação Comercial e Industrial de Caxias, pois o Círculo não dispunha de verba suficiente para cobrir

o valor do local almejado. Com o apoio da associação, foram visitadas empresas que contribuíram proporcionalmente ao número de empregados para auxiliar o Círculo nessa jornada de solidariedade (Livro do Círculo, 2009, p. 16).

Com a colaboração dos empresários, o Círculo Operário comprou para sua sede um dos pontos mais tradicionais da cidade, o majestoso edifício-sede do Recreio da Juventude. O prédio, construído em 1923, estava situado no centro da cidade, na esquina das ruas Sinimbu e Visconde de Pelotas. Nesse prédio, em 1931, foi realizada primeira Festa da Uva. “A primeira reunião no local, como sede do Círculo, ocorreu em 24 de setembro de 1945” (Link, 2009, p. 30). O local passou por várias reformas internas, para abrigar os serviços oferecidos aos associados.

Na Figura 6, vemos a foto do prédio do antigo Recreio da Juventude, que passou a ser sede do Círculo Operário.

Figura 6 – Vista do prédio na época da aquisição em 1945



Fonte: Memorial do Círculo Operário Caxiense.

Em 8 de junho de 1947, aconteceu o tão sonhado e planejado evento de inauguração, com a presença ilustre do então governador Walter Jobim, sendo a missa solene oficiada pelo bispo Dom José Barea. Ao final da solenidade foi oferecido um churrasco aos convidados na sede do Esporte Clube Juventude, onde hoje está instalado o estádio Alfredo Jaconi. A confraternização e alegria tomaram conta daquele momento histórico. Mas as conquistas não pararam (Link, 2009, p. 34).

De fato, a partir de então, cresceram o número de associados e o apoio econômico da classe empresarial. No início da década de 1960, com a ajuda da indústria local, ao lado da sede, foi construído um prédio de 13 andares para abrigar os diversos serviços que se multiplicavam. A partir da primeira farmácia do Círculo, criada em 1947, foi constituída uma rede que conta, atualmente, com 15 drogarias, 6 farmácias de manipulação e um laboratório de manipulação. O setor do lazer ampliou e evoluiu para a aquisição de um terreno rural, onde foi construída uma moderna sede campestre dotada de toda infraestrutura para a prática de esporte e lazer. Os serviços do ambulatório de emergências evoluíram para o sonho da construção de um hospital, que foi concretizado com a inauguração do Hospital Medianeira, em 1995. Em sequência, foi construído o Centro Médico Medianeira. Hoje, o Círculo Operário é uma empresa, voltada principalmente para o setor de saúde. Atende tanto os associados, por meio de um plano de saúde próprio, como a outros planos de saúde.

Envolvimento com a sociedade

O Círculo Operário Caxiense desempenhou um papel muito importante junto à comunidade de Caxias do Sul. A sua bandeira e a sua marca eram difundidas entre os operários como símbolo de união e organização,

“significavam orientação e assistência aos operários num momento em que estavam desamparados, ficando assim à margem do comunismo” (Link, 2009, p. 43).

Todos os círculos operários do Rio Grande do Sul possuíam uma bandeira e uma marca que os caracterizavam. O jornal *O Trabalho*, órgão oficial da Fundação dos Círculos Operários, em 1938, explica o seu significado:

A bandeira e o distintivo, em suas cores e no seu conteúdo, são o símbolo, o sinal sensível de nossa organização.

O fundo azul da bandeira, a cor do firmamento, representa o idealismo e amplitude do nosso movimento em seus objetivos e em sua extensão; enquadra-se ele no momento operário cristão do mundo.

A cor branca significa a pureza do nosso ideal e a paz que queremos trazer ao mundo, harmonizando o trabalho.

Em geral, o vermelho, cor do sangue e do fogo, simboliza a vida, a atividade, o entusiasmo, o dinamismo, a luta, o sacrifício, o martírio, tudo a serviço, ou do amor ou do ódio.

Em nossa bandeira, a cruz rubra define o nosso dinamismo. Somos um movimento construtivo e não destruidor; a nossa atividade e luta para o bem dos trabalhadores processam-se dentro da lei cristã, cujo grande mandamento é o amor.

A engrenagem que a bandeira encerra e que contorna o distintivo é o símbolo do trabalho.

A esfera azul com o cruzeiro que a engrenagem abrange é tomada da bandeira nacional e simboliza o Brasil: significa isto que queremos, organização de todos os trabalhadores brasileiros, de qualquer profissão e de ambos os sexos.

O conjunto – engrenagem, cruz, esfera nas cores azul, branco e encarnado – simboliza: “Os trabalhadores brasileiros cristãos, construindo com entusiasmo e amor uma nova era de bem-estar à paz social (Link, 2009, p. 43-44).

Na Figura 7, observamos a bênção da bandeira do Círculo Operário Caxiense, ocorrida no dia 1º de maio

de 1935, nas escadarias da Igreja Matriz de Caxias do Sul.

Figura 7 – Bênção da bandeira do Círculo Operário Caxiense em 1º de maio de 1935



Fonte: Júlio Calegari. Acervo do Memorial do Círculo Operário Caxiense.

A filosofia do Círculo Operário incentivava seus associados a se envolverem em atividades sociais e reivindicativas e organizava diversas ações para orientar contra o comunismo e amenizar os conflitos entre operários e patrões. Destacamos algumas ações relatadas no livro *Círculo: uma trajetória de conquistas e realizações*.

Já em 1935, surgiram as primeiras discussões sobre aulas de alfabetização dos associados, pois era uma prioridade do momento. Na Figura 8, vemos a realização de um curso de alfabetização realizado na sede do Círculo Operário Caxiense. Para as esposas dos associados, havia cursos de corte e costura, bordado e crochê, para inseri-las na entidade. Conforme mostram as figuras 8 e 9, na sede do Círculo, eram realizados cursos

de alfabetização, corte e costura e outros cursos profissionalizantes, além de muitos eventos culturais. Na Figura 10, observamos uma sala do curso de datilografia encontrada nos colégios e no Círculo Operário, para instrução dos alunos.

Figura 8 – Curso de alfabetização, realizado no edifício sede no final da década de 1940



Fonte: Acervo do Memorial do Círculo Operário Caxiense.

Figura 9 – Curso de corte e costura, realizado na década de 1950 no edifício-sede



Fonte: Ulysses Geremia, acervo do Memorial do Círculo Operário Caxiense.

Figura 10 – Sala de datilografia



Fonte: Acervo da secretaria do Colégio do Carmo.

A qualificação e a orientação sobre higiene e segurança eram preocupação constante. Os associados eram orientados, por meio de palestras, a cuidar da saúde e higiene.

O lazer fazia parte das atividades dos associados. Foi criada uma cancha de bolão e bocha, em 1948, para que os associados pudessem participar dos campeonatos que ocorriam na cidade. Anos depois, foi construída uma sede campestre com campos de esportes, piscinas e churrasqueiras.

As atividades culturais marcaram época com a criação de um corpo cênico, que desenvolvia esquetes e peças teatrais para divertir os associados e a comunidade caxiense. Apresentações musicais, teatrais e concertos abrilhantavam o Círculo e promoviam a cultura para os operários.

Em 1946, foi projetado o primeiro filme nas dependências do Círculo. A iniciativa possibilitou que, em

1950, fosse criado o Cine Imperial, que se tornou uma das salas de cinema mais emblemáticas do município.

Uma referência para a cidade foi o ambulatório do Círculo. Nele, ocorriam os atendimentos e orientações na área da saúde. Aplicavam-se injeções, faziam-se pequenos curativos, verificava-se a pressão, colocavam-se brincos e outros procedimentos. A partir do ambulatório, foram contratados os primeiros médicos e dentistas. A área da saúde sempre foi uma preocupação da entidade. Foi organizada uma farmácia, que mais tarde, originou a rede de farmácias do Círculo e a concretização do Hospital Medianeira do Círculo Operário.

Para incentivar a dimensão e a orientação espiritual, eram realizados retiros para os associados, sendo que o primeiro aconteceu em 1945, com o apoio e a dispensa do trabalho, por parte dos patrões. A partir de 1950, pela *Rádio 1010*, foi iniciado o programa diário “Rosário em família”, diretamente da Capela do Círculo. “Os associados eram convidados para rezar o terço azul, com o objetivo de se contrapor ao exército vermelho: o comunismo” (Link, 2009, p. 15).

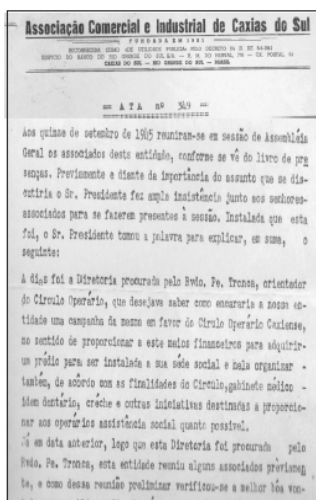
Indicações

O Círculo Operário Caxiense, com o apoio da Igreja Católica e das classes patronais, teve uma importância significativa na cidade de Caxias do Sul, desde a sua fundação. O Círculo incentivava o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre as classes sociais. Organizava atividades assistenciais e culturais para seus associados. Tinha uma posição declarada contra o comunismo. Esses, entre outros fatores, credenciaram o Círculo como uma instituição de confiança, tanto para o governo da época como para as classes patronais. Por meio dele, era exercido um contraponto à organização dos sindicatos

de trabalhadores e era difundida a ideologia de combate ao comunismo.

Na Figura 11, vemos a ata da aquisição da sede do Círculo com o envolvimento da Associação Comercial e Industrial de Caxias do Sul.

Figura 11 – Ata que formaliza a compra do prédio do Recreio da Juventude por meio da contribuição dos industriais de Caxias, com o apoio da Associação Comercial



Fonte: Acervo do Memorial do Círculo Operário.

Quando, em 1948, houve uma intervenção ministerial no Sindicato dos Metalúrgicos de Caxias do Sul, o Círculo Operário esteve presente, dando o seu aval para a atitude tomada, contra os comunistas.

No Sindicato dos Metalúrgicos de Caxias do Sul, em 9 de outubro de 1948, uma Portaria Ministerial destituiu o então presidente Clodomiro Marques Baptista e nomeia uma junta governativa para presidir o Sindicato. A junta tem como presidente nomeado Nestor Ferreira Porto, secretario Miguel Cornutti e

tesoureiro Euclides de Oliveira Reis. A ata de posse da Junta Interventora, cita pela primeira vez no sindicato, a presença do padre Ângelo Tronca, assistente eclesástico do Círculo Operário Caxiense que foi fundado em 1936. A participação de Tronca nos movimentos sociais foi marcada pela oposição aos comunistas (Sindicato dos Metalúrgicos, 70 anos de história, 2003, p. 20).

A Igreja Católica, por intermédio do Círculo Operário, “via a possibilidade de introduzir o cristianismo junto aos operários e também aos patrões” (Link, 2009, p. 14). Por meio dele, as ideias da Doutrina Social da Igreja, expressas nas encíclicas *Rerum Novarum* e *Quadragesimo Anno*, ganhavam forma. Pela sua ação, a Igreja tentava não perder a classe operária e, ao mesmo tempo, com a aliança formada com o governo e classes patronais, combatia o inimigo comum que era o comunismo.

Um monumento de profunda significação encontra-se na praça central de Caxias do Sul. Em plena ditadura militar, em 1968, quando estavam proibidas quaisquer manifestações públicas, os sindicatos de trabalhadores de Caxias do Sul comemoraram o primeiro de maio daquele ano em plena Praça Dante Alighieri, erguendo um monumento comemorativo.

Na Figura 12, vemos a foto do monumento que traz a seguinte legenda: “As mensagens de progresso social, justiça e paz, contidas nas encíclicas *Pacem in Terris* e *Populorum Progressio*, dos Papas João XXIII e Paulo VI, são valiosas bandeiras de lutas reivindicatórias, dignas de serem empunhadas por todos os trabalhadores. – Homenagem dos sindicatos de trabalhadores de Caxias do Sul – 1º de maio de 1968”. A referida placa comemorativa está afixada em um monumento de um punho cerrado, esculpido em concreto, simbolizando as lutas dos trabalhadores do mundo inteiro. As lutas sociais dos

trabalhadores, sob o amparo das idéias sociais da Igreja, permitiram que a data dos trabalhadores não passasse em vão durante a ditadura militar.

Figura 12 – Monumento na Praça Dante Alighieri em comemoração ao 1º de maio, 1968



Fonte: Roque Grazziotin (2009).

No período que estamos abordando, o apoio do bispo diocesano Dom José Barea e dos assistentes eclesiásticos padres Orestes Valetta e Ângelo Tronca e a totalidade do clero davam ao Círculo uma dimensão espiritual. Por meio de retiros para os operários, das rezas do terço, da participação nas missas e manifestações religiosas, conferiam aos associados a certeza de

que estavam no caminho certo na organização da sociedade. Recorrendo às atividades sociais, recreativas e assistenciais, desenvolvidas pelo Círculo Operário, os trabalhadores e suas famílias não se sentiam abandonados à própria sorte.

Pela ótica do projeto de restauração católica, pode-se dizer que o Círculo Operário Caxiense exerceu um relevante papel, sendo reconhecido como um dos mais emblemáticos projetos de organização, educação e formação de trabalhadores, ocorridos na cidade de Caxias do Sul.

Referências

ÁLBUM comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Globo, 1950.

ARANZADI, Dionísio. *Uma escola social*: manual de formação para a juventude. Belo Horizonte, MG: Loyola, 1962.

BENTO XVI. *Carta encíclica Deus Caritas Est*. Documentos do Magistério. São Paulo, SP: Paulus, 2005.

BRANDALISE, Ernesto. *Paróquia Santa Teresa*: Cem anos de fé e história. Caxias do Sul, RS: Educus, 1985.

DANIEL-ROPS, Henri. *A Igreja das revoluções I*: diante de novos desafios. São Paulo, SP: Quadrante, 2003.

FORMOLO, Marisa V. Dalla Vecchia; HERÉDIA, Vânia B. Merlotti; RAMOS, Felisbela *et al.* *Retratos de um saber*: 100 anos de história da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Porto Alegre, RS: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

LINK, Regiane de Almeida. *Círculo*: uma trajetória de conquistas e realizações. Caxias do Sul, RS: Belas Artes, 2009.

SINDICATOS dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de Caxias do Sul. 70 anos de história: resgatando o passado para fortalecer as lutas presentes e futuras. Revista Comemorativa, Caxias do Sul, RS, 2003.



Participação docente no contexto da elaboração das propostas de formação continuada¹⁷

Maria Alice Bogéa Praseres¹⁸

Introdução

Pensar uma política pública em educação sem a participação dos seus agentes diretos na discussão é promover o individualismo e a segregação daqueles que precisam dizer o que pensam sobre as diversas nomenclaturas, os enunciados e as propostas anunciadas pelas políticas educacionais na esfera da União, dos estados e dos municípios. No processo de participação, o entendimento sobre a formação continuada como política educacional não pode ser uma relação de atração por slogans que traz, em seu contexto, termos de modismo, sem considerar as reais necessidades vividas no cotidiano da escola e das lutas históricas da classe. Na convicção de que todo trabalho pedagógico é um ato político, recai sobre os educadores a responsabilidade de participar ativamente nas tomadas de decisões sem distanciar a consciência política da consciência profissional, pois

¹⁷ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *A proposta da formação continuada da rede municipal de educação de São Luís/MA: a participação docente na elaboração da proposta (2002-2007)*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do professor doutor Lúcio Kreutz.

¹⁸ Graduada em pedagogia, mestre em educação (UCS). Especialista em educação da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Ma. Docente na graduação e pós-graduação do Instituto Superior Franciscano (Iesf). E-mail: alicebpraseres@hotmail.com.

ambas têm a mesma equivalência. Na compreensão da terminologia “consciência política”, o educador vai entendendo que a participação é um ato social permanente que só tem efeito se for gestado no desejo do próprio homem.

No mesmo caminho, a educação precisa apontar, em seus planos de trabalho, que os conteúdos ensinados nos espaços educativos devem estar para além dos livros, dos apontamentos escolares e dos quadrados das salas de aula. Encontram-se na própria vida e só fazem sentido se forem desenvolvidos *com* a vida e *para* a vida. Com referência aos espaços e às práticas escolares, não faz sentido buscar respostas a não ser pelas próprias ações e relações do contexto social em que se inserem. Não considerá-las significa correr o risco de negligenciar os direitos educativos. E, considerando essa aproximação como ponto dinâmico, é possível sugerir uma proposta de formação continuada mais consistente, baseada em situações que emergem do chão da própria escola e das necessidades dos seus agentes. Se o entendimento fluir nessa perspectiva, emerge a vontade do professor de participar e opinar nas determinações da qual é sujeito e protagonista.

No entanto, para que essas participações tenham reflexos positivos nas decisões das políticas públicas educacionais, é necessário concebê-las como ato de cidadania. E essa materialização só acontece à medida que há, por parte dos docentes, o distanciamento da consciência ingênua e a apropriação da consciência crítica. Esse alicerce é, então, construído por meio da relação dialógica com os seus pares na partilha de saberes e na educação permanente.

Busquei, nesse contexto, compreender qual foi o movimento dos docentes frente à elaboração de uma

proposta de formação continuada para os professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – Semed/MA, da qual eles são parte, ou melhor, protagonistas do processo.

Participação popular no contexto das políticas educacionais

No Brasil, as práticas participativas nas políticas públicas tiveram, em meados dos anos 1960, seu período impulsionador. A primeira evidência disso, nessa época, foi a mobilização dos profissionais da educação, sendo que as primeiras reivindicações da classe se davam em repúdio ao autoritarismo imposto na elaboração da LDB 4.024/61, difundida no país, afirmando em slogan: “Para o bem de todos”. Essa lei teve seus fundamentos e desenvolvimento pautados na Constituição Federal de 1946, também de cunho autoritário.

No período de 1930, o movimento da educação que marcou esse tempo foi o “Manifesto dos Pioneiros” pela reivindicação dos educadores por uma escola pública, laica e gratuita – a mobilização desse ato contou com a participação de 189 educadores, aproximadamente.

Com limitações, esse e outros movimentos de educação popular, juntamente com seus integrantes, organizavam-se para uma mobilização contínua e reivindicações para uma educação mais digna, conforme os ideários postulados pelos militantes do “escolanovismo” – movimento que tomou força pela influência marxista e cristã (Aranha, 2006).

Essas influências se fortalecem no meio estudantil, nos centros comunitários, culturais, entre outros de participação política. E, conseqüentemente, recebem crítica por serem disseminadoras, por despertarem as mais variadas formas de expressão e a tomada de consciência

política. Precisamente em 1964, esses movimentos foram desativados por ocasião do golpe militar. Continuou o Movimento de Educação de Base (MEB), porém, com restrições para atuação, organização e acompanhamento das ações que eram monitoradas pelo Congresso Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Na fase que antecedeu o golpe militar, considerada o período das inovações educacionais para o ensino público, alguns projetos educativos foram desenvolvidos, sendo São Paulo a capital que mais estabeleceu convênios com as instâncias nacional e internacional. É importante dizer que os êxitos não foram tantos, mas os ganhos estiveram mais acentuados nas medidas adotadas para os critérios do exercício da docência dos profissionais da educação. Referente ao ensino, ele se restringiu a atender mais às elites (Aranha, 2006).

Todas as reivindicações feitas nesse período buscavam não somente o cumprimento do direito pela educação postulada nos ideários da escola nova, como também atenção para o conteúdo da Constituição Federal de 1946. No entanto, é de saber que a Lei 4.024/61, pelo seu período de engavetamento, não trouxe grandes benefícios para a educação pública, tampouco atendeu à iniciativa privada, e foram grandes as lacunas deixadas na educação, não criando condições para fazer um atendimento condizente à população (Veiga, 2007).

Nesse contexto, já são notórias a fragilidade e a dimensão que vão caracterizando a participação popular entre um eixo de negação e o sujeito ver negada a sua própria existência, seus saberes e suas contribuições. Santos (2000, p. 25) enfatiza que “toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular”. Nesse entender, não existe

saber ou ignorância que não possa ser mediada no diálogo e na participação dos sujeitos.

Com a intenção de compreender as diversas formas de participação, Gandin (2006) apresenta três níveis nos quais ela pode ser praticada. O primeiro é denominado “colaboração”. Nesse nível, as tomadas de decisões já foram todas pensadas pelos dirigentes e os dirigidos são chamados apenas para executar o planejado. No segundo nível, atribui-se a “decisão”. Aqui, as alternativas já foram pensadas e traçadas por alguém em um momento anterior. Esse nível tem uma caricatura democrática, no entanto, nega o direito de decidir. Nesse caso, as alternativas já vêm prontas e o discurso argumentativo também. Sua forma caricaturada camufla e subtrai a importância da opinião humana. Por fim, o terceiro nível é o da “construção em conjunto”, que sinaliza um momento prático e participativo de interação e respeito com os outros e consigo. A concretude desse nível, segundo o autor, só acontece quando as diferenças existentes entre os sujeitos são superadas. Acredita-se que, pela superação, cada sujeito vai tomando em si consciência da sua responsabilidade e contribuindo com o que lhe é próprio. É perceptível, nesse nível, a valorização do sujeito enquanto ser individual e do olhar que esse mesmo sujeito é capaz de fazer para o coletivo quando se encontra no processo.

Arroyo (2007, p. 204) colabora com essa análise quando observa que a reeducação política é um processo de conscientização e suas inspirações emanam das próprias experiências educacionais. Assim, “a consciência desempenha um papel central na formação dos sujeitos, das classes, dos grupos sociais, um papel central na história social, nas condutas, na história do avanço dos direitos. Essa consciência tem de ser educada”.

Portanto, a educação como processo de conscientização não se esgota na dimensão política, vai muito além dos outros conceitos elaborados pelo próprio sujeito. A superação das fobias é uma das formas de tirar as amarras da própria consciência. Nesse entender, educar para a conscientização implica fatores internos e externos do sujeito que se configuram como um conjunto de desafios a serem enfrentados.

Para Freire (2001, p. 228), “A educação é prioritária porque na análise geral que faço da vida e da existência humana, o fenômeno educacional é absolutamente fundamental. A educação não é a chave de tudo, mas sem ela nada feito”. Por acreditarem que a educação é a chave, várias organizações educacionais, aliadas à Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped), desenvolvem ações com esse propósito – ou seja, o da prioridade educacional.

Reconhecendo o mérito de outras organizações educacionais, trago como referência a Anped, que, em 1986, quando realizou em Goiânia a IV Conferência Brasileira de Educação, conseguiu redigir, juntamente com seus pares, um documento com menções do movimento pró-nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), intitulado “Carta de Goiânia”. Tais menções foram encaminhadas para o Congresso Nacional Constituinte e aprovadas como elemento substancial para a redação da nova LDB, haja vista que a que estava em vigência não atendia mais às necessidades educativas.

Esse movimento ocasionou discussões interessantes e envolvimento dos profissionais de forma mais expressiva. Pois eles percebiam que as reivindicações da classe fariam parte da redação da nova LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, hoje, notavelmente no Título I, que trata dos fins da educação.

É de saber que a LDBEN 9394/96, ao longo dos anos, vem sofrendo alterações para atender às demandas das políticas educacionais implementadas no país, porém, não podemos desconsiderar que nela consta a vontade de uma classe de profissionais que argumentaram direitos pautados em decisões coletivas acatadas nos congressos, seminários, simpósios e nas produções científicas (teses, dissertações, monografias etc.) desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pesquisas educacionais desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e de outras instituições promotoras de pesquisas de iniciação científica.

Todo o processo de ebulição e movimentação política na educação tem o seu marco com a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerado o período de abertura política e, conseqüentemente, de mobilização social mais efetiva.

Por essa contínua necessidade de se fazer presente nos meios decisórios, Demo (1999) sinaliza que não é só “participar por participar”; se não houver envolvimento e compromisso, “essa participação é morta”, e uma participação morta não canaliza para o caminho da construção coletiva e valorização humana sobre os seus direitos. Lima também sustenta que

toda participação acarreta algum tipo de envolvimento quer este seja traduzido em formas de ação e de comprometimento mais ou menos militantes, ou, pelo contrário, pela rejeição do ativismo que cede o lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade (Lima, 2003, p. 76).

Com essa postura, é possível perceber que a participação não pode e não deve surgir do nada, precisa ter motivos justificáveis para aderir a essa ou àquela

opinião. A mobilização organizada nesse contexto é fundamental para, em conjunto, defender os interesses da classe e opor-se diante daquilo que não lhe é conveniente permitir. Para Freire (2001), permitir sem refletir é entrar no contexto da ignorância ingênua e regressar a caminhos já conquistados.

Dimensão social da participação como direito

Compreender a participação como direito social é colaborar com a sua efetivação em sentido macro. Cabe, para esse desafio, um processo de construção de uma identidade profissional que consiga entender que a formação do sujeito acontece pela inserção social e participação ativa nos organismos pelos quais assegura os seus direitos. Como nos lembra Lima (2003, p. 70), a “participação é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e de negação de outros que estiverem na base de uma situação de não participação forçada ou imposta”.

O fato de os educadores reconhecerem que são providos de direitos e deveres não significa nada, tudo só terá sentido quando fizerem uso adequado do que lhes pertence – o que inclui a participação. Esta pode ser considerada uma necessidade básica igual a comer, dormir, vestir, perguntar, repousar, caminhar, ler, escrever, sonhar, dentre outros. No entanto, como nos alerta Freire (2001), é necessário vencer a cultura do medo e o risco que a participação apresenta e enfrentar as incertezas.

Com essa definição em relação aos direitos básicos, reuni alguns documentos legais que sustentam a importância, a viabilidade e a necessidade da participação do sujeito em diversos contextos para discutir e conhecer o que lhe é próprio.

Os fragmentos que apresento são um breve relato do uso expressivo do termo “participação” nos seguintes documentos legais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96); Conferência Mundial de Jomtien (1990), Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, e Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

A Constituição Federal, como lei magna de uma nação, expressa a vontade da população. Sendo um documento público, logo, prima pela participação do coletivo para a sua efetivação.

Do artigo 205 ao 214, são assegurados, para a classe dos profissionais da educação, direitos educacionais a todos os segmentos, dando ênfase à concretização da prática social como uma educação cidadã para todo o país como direito fundamental. No entanto, somente no Título II – Capítulo II – artigo 10, afirma que é garantida a participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objetos de discussão.

Na LDBEN 9694/96, o termo apresenta-se com mais frequência. Um dos apontamentos é a garantia de participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola e em conselhos escolares ou equivalentes.

Enquanto o documento redigido pela comissão da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990, afirma de forma veemente a necessidade do ato de participar, assegurando que as sociedades devem garantir a participação

de todos em benefício da sua própria educação; nessa conferência, reafirmou-se os objetivos propostos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1960), com destaque ao slogan “toda pessoa tem direito à educação”.

No relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a participação se desmembra em diversos eixos, que envolvem desde a presença feminina no contexto educacional até o desenvolvimento econômico e a concepção de democracia coletiva. Com esse legado, Jacques Delors (2006), sistematizador desse documento, relata que a educação é uma utopia necessária que precisa ser vivida por todos e por toda a vida; que a educação é perseverante, portanto, não é um movimento cibernético que vai mudar o curso das pessoas, mas as pessoas que estão no percurso podem mudar a realidade. Freire (1996, p. 40) também afirma que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”.

Assim, todos os princípios do relatório fazem um convite para que todas as instituições, governamentais e não governamentais, homens, mulheres, jovens e crianças se organizem e elaborem, em conjunto, um plano de ação para uma educação sustentável para o século XXI.

Por fim, trago o Regimento Interno da Secretaria Municipal de São Luís, que tem como objetivo apresentar aos segmentos da rede municipal de educação suas atribuições, seus direitos e seus deveres. Embora a diversidade de profissionais seja expressiva, só evidenciei o termo “participação” no tocante às decisões políticas no espaço escolar e nas atribuições de diretor, diretor-adjunto, coordenador pedagógico, professor e aluno.

Nesse documento, fica evidenciada a ausência da alusão dos segmentos da Semed em participarem das decisões políticas da rede. A ênfase maior fica na decisão do âmbito das práticas escolares. Ocasionalmente, assim, um descompasso e uma fragilidade acerca dos outros documentos mencionados por não deixar explícito nas atribuições dos docentes a autonomia em discutir a proposta de formação continuada para a rede de educação.

Com essa breve exposição, o que fica aparente é como as leis educacionais refletem as tensões evidenciadas na sociedade pela omissão do seu cumprimento enquanto direito social do cidadão. Esse cenário é, por vezes, paradoxal. Por um lado, temos políticas públicas efetivadas a todo vapor com cooperação e colaboração internacional, nacional, regional e local, e, por outro, a efervescência da sociedade pela reivindicação dos seus direitos e a necessidade de participar das decisões das quais faz parte. Esse ponto dicotômico precisa ser superado, e essa superação só vai ocorrer quando mudar o discurso autoritário e as práticas arbitrárias para os discursos democráticos e as práticas participativas.

Formação continuada e participação docente

A formação continuada de professores no Brasil tem a década de 1980 como período impulsionador para as discussões socioepistemológicas marcadas por várias tendências. Porém, a sua efetivação só foi consolidada na década de 1990, com a estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e dos referenciais para a formação continuada direcionados aos docentes. Com essa estruturação, a formação continuada se tornou uma das estratégias fundamentais para a construção do novo perfil do pro-

fessor, agora com base reflexiva, para o desenvolvimento das ações educativas no país. Assunto esse que tem promovido inúmeros debates e estudos sobre a formação continuada de professores em diversos contextos de atuação docente.

Na realidade, muitas são as alternativas e os esforços na busca de caminhos que conduzam a um novo perfil de professor, e, conseqüentemente, novas abordagens conceituais apontam para esse docente reflexivo. Alguns autores sugerem que, para essa postura ser efetivada, é necessário participar e refletir criticamente sobre as decisões educativas que orientara a formação docente proposta pelos órgãos gestores e mantenedores das políticas educacionais no Brasil.

Estruturada a LDBEN nº 9394/96, a política da formação continuada dos profissionais da educação assegura, no título VI, do artigo 61 ao 67, direitos e deveres a todos educadores. Por consequência, a formação continuada dos professores segue abordagens conceituais que apontam para um professor reflexivo e novas cogitações teórico-metodológicas emergem para a construção de novos conhecimentos teóricos sobre a prática docente.

O percurso histórico mostra que várias terminologias têm sido empregadas para designar a formação continuada dos docentes. Eis algumas delas: treinamento, reciclagem, atualização, aperfeiçoamento, capacitação, qualificação, educação continuada e formação permanente.¹⁹

Desse modo, recorro às ideias de Prada (1997), que se antepõem à maioria dos termos atribuídos à formação docente e acreditam em um processo de formação

¹⁹ Com referência a esses termos, encontra-se respaldo em Prada (1997).

permanente. Suas reflexões aproximam-se mais da terminologia “educação permanente”, ou seja, de uma educação como processo que se prolonga para toda a vida, num contínuo desenvolvimento, realizado no coletivo da escola com o apoio de novas dinâmicas interacionistas.

É bem verdade que cada termo traz em si decisões e ações pensadas, justificadas e realizadas no cotidiano pelas práticas das políticas públicas da educação, como bem assegura Fusari (2007), o que faz a diferença é a forma como essas terminologias são entendidas (compreensão) e utilizadas (ação). Freire alerta “que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43).

Desse modo, a formação continuada deve ser espaço de socialização dos saberes docentes, seguidos por atividades que possam responder às suas necessidades. E, nesse caminho, a autonomia enquanto processo vai se construindo pelas várias experiências e tomadas de decisões dos docentes, conquistando espaços, buscando e criando outras possibilidades de ensinar e aprender juntos. Freire (1996) não privilegia apenas os espaços formais de formação docente, mas outros espaços de aprendizagem para a construção do saber e da articulação dos saberes. Nóvoa assegura que

não se constrói formação continuada por acumulação de cursos de conhecimentos ou por técnicas, mas por um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal mas por práticas pensadas e desenvolvidas no coletivo, pela relação dialógica com o outro e com o seu contexto (Nóvoa, 1995, p. 20).

Por essa razão, Tardif (2002) alerta sobre o efeito de uma formação continuada que nega aos professores

o protagonismo do processo, visto que os considera como sujeitos de conhecimento, que possuem saberes que são inerentes à sua profissão. Acrescenta que a prática não é um lugar somente para a aplicação de saberes produzidos por outros, é também espaço de produção, transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios.

Quem também fez análise da formação docente foi Alarcão (2007), quando assegurou a importância de planos de formação de professores autônomos, que tenham oportunidade de fazer questionamentos sobre si e sobre a realidade em que atuam, pois somente com uma formação reflexiva é possível participar e intervir, de forma crítica, sobre a complexidade da sala de aula, dos problemas reais e concretos.

Por sua vez, Nóvoa (1992) defende o resgate do saber emergente da experiência pedagógica dos professores por intermédio das reflexões sobre suas histórias de vida e da criação de redes de (auto)formação participada, em que o professor é, ao mesmo tempo, formador e formando. Ratifica que, de fato, essa prática de formação, que toma como referências as dimensões coletivas, contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é renovada e autônoma na produção de seus saberes e valores. Como lembra Freire, o professor, enquanto sujeito reflexivo, deve “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (1996, p. 46). Nessa compreensão, se o educador não sabe “quem é” ou ainda não tomou consciência da sua dimensão profissional e política ainda se encontra no plano da consciência ingênua, e a passagem da consciência ingênua para a crítica é um processo que vai se

construindo, não é algo automático, só acontece quando se estabelece um diálogo com a própria realidade e seus sujeitos, pela problematização para o exercício permanente da prática para a liberdade em busca da humanização pedagógica.

A escola como um dos *locus* de decisão e participação

Sendo o espaço escolar um dos ambientes privilegiados para desenvolver a educação formal e a construção de conhecimentos, os seus protagonistas, por vezes, precisam apropriar-se das estratégias que favoreçam a participação, o desenvolvimento do raciocínio lógico e as metas para o cumprimento da problematização da função social e a construção do saber, que, concomitantemente, ao se inserir com os seus pares²⁰, vão definindo o rumo da escola, que indivíduo desejam formar, que sociedades desejam construir, que valores desejam desenvolver como instituição de educação. Esse momento de interação precisa de competência técnica, política e humana para mediar as atribuições de papéis desenvolvidos na escola na relação do professor e do aluno como sujeitos socioculturais. Dayrell (1999, p. 153) afirma que:

esses papéis não são dados, mas sim construídos, nas relações no interior da escola, onde a sala de aula aparece como espaço privilegiado. Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores.

²⁰ Na relação do processo ensino e aprendizagem, os pares envolvidos são: escola, família, aluno, conteúdo, professor, comunidade e outros elementos que se fizerem necessários no processo.

Todo esse processo de construção de papéis, interação e socialização merece cuidados pedagógicos que considerem os saberes ali existentes elementos fundamentais para o processo de construção coletiva do trabalhador, tanto pela perspectiva da interação, quanto pelo respeito à construção do conhecimento.

Nesse sentido, a participação dos sujeitos da educação nas decisões educacionais não tem tempo linear. É um processo constante, contudo, não é concebível, dentro de um contexto social educativo, a indiferença em relação ao envolvimento.

Portanto, sendo a participação uma conquista, professor e aluno precisam reconhecer a sua luta, a força do seu trabalho e a necessidade de observar as mudanças a serem feitas ao longo do tempo. Uma conquista não pode ficar adormecida ou esquecida nos papéis à espera de um pigmento amarelado para se movimentar-se. Ela anseia por tomada de decisões eficientes e coerentes.

Considerações finais

Este escrito tem como objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa que discorre sobre a importância dos docentes nas decisões educacionais. Nessa conjuntura, trataremos da formação continuada de professores no âmbito da elaboração das propostas em educação do município de São Luís/MA.

Para tanto, é necessário reconhecer que os docentes são sujeitos que podem e devem contribuir significativamente com sugestões para estrutura e funcionamento das políticas educacionais no Brasil e repensar a sua própria prática.

Nesse contexto, dois pontos motivaram a investigação. O primeiro sobre participação dos professores

nas decisões políticas educacionais e o segundo sobre a intenção dos gestores e mantenedores da educação no compromisso participativo, na efetivação e na garantia das metas das políticas educacionais de referência internacional, nacional e local.

Como as políticas educacionais se desenvolvem por articulações e conexões, foi oportuno analisar como as referências em nível internacional, nacional e local ajudaram a chegar a uma plausibilidade sobre o envolvimento dos protagonistas na elaboração do documento pedagógico.

Para a sustentabilidade dos argumentos deste trabalho, tomei como parâmetros as políticas educacionais²¹ que se efetivaram na década de 1990, período impulsionador para as discussões das políticas de formação continuada de professores, e dois relatórios: um para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e outro da Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

No primeiro momento, constatei que, dos 111 professores da rede que responderam os questionários da pesquisa, 59,5% têm conhecimento da política educacional macro da rede municipal de São Luís/MA – o programa “São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo” –

²¹ Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 9424/96, que orienta as normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (Fundef); Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/97, que trata dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio; Resolução do CNE nº 1/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação e da Resolução do CNE nº 1/02, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura e em graduação plena.

PSTQLE²². Desses respondentes, somente 5,4% tiveram participação na elaboração da proposta de formação para os professores. Esse percentual demonstra fragilidade na condução da elaboração da proposta pela segregação dos docentes, situação que reflete no processo de termos uma política educacional mais consistente e resultados mais positivos no tocante ao ensino e aprendizagem e promoção humana.

No conteúdo dos documentos²³ que regem a política municipal de São Luís/MA fica explícita a convergência com as políticas educacionais em nível nacional e Internacional no tocante ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a fragilidade se localiza quando a ênfase desse documento fica no “fazer”, ou melhor, no processo didático. Segregando princípios importantes do processo de “participação” que, por vezes, determinam a emancipação do sujeito.

Os dados mostram que somente 36% dos docentes envolvidos na pesquisa fazem a autogestão, participando de eventos aos quais são convocados em serviço e de outros que consideram importantes para o aprimoramento pessoal e profissional. Foi registrado também que 76,6%, dos professores da Semed compreendem bem o termo “formação continuada” e procuram, a partir desse entendimento, refletir sobre a *práxis*.

No percurso investigativo, pude perceber, na fala dos professores, a importância da política da rede para

²² O programa “São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo” é a política macro da rede municipal de educação de São Luís/MA. Implementado em 2002, esse programa, em seu organograma, tem um eixo específico para a formação continuada dos profissionais da educação.

²³ São as publicações oficiais referentes à primeira fase do PSLTQLE (Maranhão, 2002, 2003, 2004); e o projeto apresentado pela Consultoria Abaporu à Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA.

a classe. No entanto, esclarecem que se tivessem participado das discussões e das concepções que norteiam a proposta, certamente, os desdobramentos das práticas teriam outros rumos e os resultados educacionais, consequentemente, trilhariam outros caminhos, por vezes, mais consistentes.

Embora se tenham outras práticas exitosas na Semed, no contexto da participação ainda perdura a cultura do medo, deixando, assim, as práticas não participativas evidentes. No entanto, hoje não é permitido dizer que são os profissionais que não querem participar. Pelo que pude observar no período da investigação, a problemática se encontra no contexto da cultura da relação dos sujeitos da educação. Em um ponto dessa relação, os educadores, e, em outro, os gestores das políticas educacionais e os órgãos mantenedores – ambos com interesses distintos, sem convergência. De um lado, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, do outro, com os resultados pelos investimentos aplicados. Esquecendo, portanto, o foco principal que é a promoção humana.

Esse ponto dicotômico, na Semed, rompe-se de forma lenta por conta de alguns assessores pedagógicos que, ao convocarem os professores, coordenadores, gestores e alunos das escolas, utilizam outro tipo de discurso que não o da segregação.

Constatai que, hoje, a postura dos assessores pedagógicos da Semed caminha com outros olhares, pois concebe que a comunidade escolar é composta de sujeitos que precisam construir sua história, portanto, sujeitos culturais. Para Freire (1984), o sujeito cultural se reconstrói com a sua própria história, não faz opção pela repetição – capta a mensagem do mundo e busca transformá-lo. Nesse sentido, posso confirmar que afas-

tar o professor desse ato de reconstrução da história é desconsiderar as suas experiências, que, em muitos casos, são determinantes para o processo pedagógico.

Estou convencida de que as experiências cotidianas nos possibilitam proposições melhores. No entanto, certifico que a transformação do cenário só irá mudar quando forem difundidas melhores convocações para a participação nas decisões das políticas educacionais e quando houver maior adesão dos profissionais da educação em prol do ativismo pedagógico. Reconheço, portanto, que, permeando os educadores, temos lutas, conquistas, esperanças e o sonho de tornar a educação um verdadeiro ato político.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. 3. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/legislação. Acesso em: 25 set. 2008.

BRASIL. *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de Jomtien*. 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/legislação. Acesso em: 25 set. 2008.

DELORS, Jacques. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

GANDIN, Danilo. *Planejamento na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo Freire. (org.). São Paulo, SP: Edunesp, 2001.
- FASURI, José Cerchi. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In: FASURI, José Cerchi. *O coordenador pedagógico e sua formação docente*. São Paulo, SP: Loyola, 2007.
- INTERNET. Secretaria Municipal de Educação (Semed). Disponível em: <http://www.saoluis.ma.gov.br/educacao/conteudo.aspx?idConteudo=1041>. Acesso em: 19 ago. 2008.
- LIMA, Licínio Lima. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarada. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, SP: Cabral, 1997.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Conselho Municipal de Educação de São Luís. Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de São Luís. Resolução N. 11/05 – CME.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, Cyntia Greive. *História da educação*. São Paulo, SP: Ática, 2007.



Parte II
Múltiplas interfaces da linguagem



Como aprendem os nativos digitais em suas interações em redes hipermediáticas²⁴

Cristina Maria Pescador²⁵

Introdução

A sala de aula pode servir como um excelente campo de observação para as mudanças na maneira com que os alunos do século XXI aprendem e interagem. Como professora de língua inglesa, observei uma frequência cada vez maior de estudantes relatando o aprendizado de vocabulário e expressões a partir de seus videogames e de games que jogavam online. Questionando-os informalmente, descreviam situações em que participavam de salas de bate-papo (*chats*) e/ou fóruns de discussão com outros jogadores, oriundos das mais diversas partes do mundo e que a língua principal de comunicação utilizada por eles era a língua inglesa. Essas “conversas” descritas pelos alunos tinham como meta principal trocar informações e dicas sobre os games e apontavam uma situação de uso da língua estrangeira com fins de comunicação real. Não era à toa que eles estavam apren-

²⁴ Este artigo tem origem na dissertação desenvolvida com fins à obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, intitulada: “Ações de Aprendizagem Empregadas pelo Nativo Digital para Interagir em Redes Hipermediáticas Tendo o Inglês como Língua Franca”, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, defendida em março/2010.

²⁵ Mestre em Educação (UCS). Professora de Inglês junto ao Programa de Línguas Estrangeiras e da disciplina de Recursos Midiáticos junto ao Curso de Especialização para Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, na Universidade de Caxias do Sul.

dendo coisas novas; havia uma motivação autêntica e significativa por trás de suas interações.

As situações descritas por eles claramente falavam de um grau de motivação e envolvimento que muitos professores buscam (sem sucesso!) em suas práticas diárias, e esses relatos aguçaram em mim a vontade de investigar como esses jovens estavam aprendendo em suas interações informais nas redes hipermidiáticas. Percebi que, enquanto se divertiam e interagiam nos games disponíveis na internet, a língua estrangeira aparecia como uma língua franca de negociação (Crystal, 1997; Graddol, 2006), havendo indícios de um aprendizado – mesmo que informal – e me dispus a investigar de que forma isso acontecia.

Assim teve início este estudo, cujo objetivo principal foi identificar e caracterizar as ações de aprendizagem utilizadas pelos estudantes nativos digitais enquanto interagem em meios virtuais e redes hipermidiáticas e utilizam a língua inglesa como língua franca. A pesquisa parte de uma breve análise dos aspectos da aprendizagem que parecem emergir no cenário atual da educação no século XXI, marcada pela globalização e pela difusão das tecnologias de informação e comunicação. Para isso, considera-se a geração de alunos, descritos por Prensky (2001a, 2001b, 2006), “nativos digitais” e suas interações com as tecnologias digitais, em especial os games. Tendo inúmeros recursos e tecnologias digitais incorporados às suas rotinas praticamente desde que nasceram, esses alunos parecem ter desenvolvido novas habilidades e estilos de aprendizagem, e, identificando suas ações, podemos entender um pouco melhor que habilidades e estilos de aprendizagem estão surgindo.

A escola do século XXI

Talvez seja coerente pensarmos que os alunos da geração digital não têm mais o mesmo perfil e características daqueles para quem o sistema educacional havia sido planejado há alguns anos, uma vez que, aparentemente, pensam e processam a informação de modo diferente das gerações que os antecederam. Os nativos digitais estariam assimilando a linguagem das tecnologias digitais como se fosse uma segunda língua, “falada” por eles fluentemente e sem sotaque (Prensky, 2001a). Esses jovens usam as tecnologias como “extensões de si mesmos” (Prensky, 2006), ao contrário de seus pais e professores, a quem o autor chama de “imigrantes digitais”.

A escola, por sua vez, parece não ter acompanhado essas mudanças, e Castells (2000) alerta para o fato de que é preciso reconhecer que as escolas não têm mais apenas o papel de alfabetizar atualmente. Nesse mundo globalizado, os professores precisam aprender a lidar com as mudanças a fim de orientar o desenvolvimento dos processos educativos e a capacidade de aprender dos alunos, orientando os indivíduos a aprenderem a lidar com as informações e a desenvolverem senso crítico e autonomia. Para isso, precisamos entender como aprendem nossos alunos, como interagem e como se relacionam com seus semelhantes. O presente estudo tem a intenção de contribuir para essa compreensão.

Parece ser frequente que pais e professores se queixem de alunos que não querem mais aprender. Será isso verdade? Não será uma falha do sistema educacional que não está conseguindo conquistar seu alunado e despertar sua curiosidade e motivação para aprender? Quase 20 anos já se passaram desde que Papert alertou

para a necessidade de as escolas começarem a “assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado” (2008, p. 13), ao mesmo tempo em que apontava para a importância que os computadores pessoais poderiam representar para a autonomia intelectual do aprendiz.

O que mudou nesses anos todos? Os computadores vieram para o contexto escolar, porém, estão isolados em uma sala denominada “laboratório de informática”, e, para terem acesso a eles, muitas vezes, as escolas exigem a presença de mais um profissional, além do professor regular da turma – o professor de informática. Em contraste com essa situação, é crescente o número de computadores nos lares brasileiros, muitos com alguma forma de acesso à internet. Quantos de nossos laboratórios em escolas – públicas e privadas – dispõem de acesso rápido à internet?

Com isso, cria-se um distanciamento cada vez maior entre professores e alunos, entre “o mundo dentro e fora da escola” (Prensky, 2001b), em uma perpetuação de um sistema antigo e conservador de uma educação individualizada. Um sistema que insiste em manter a experiência pessoal, que o aluno tem fora da escola, isolada do processo educacional e que insiste em ignorar as mediações naturais e espontâneas que os indivíduos estabelecem por meio desses sistemas imersivos, capazes de promover a socialização e a aprendizagem.

Aprendizagem como processo histórico-social-cultural

Em seu livro *Vygotsky: uma síntese*, os holandeses Van Der Veer e Valsiner (2009) enfatizam que, em seus estudos, esse psicólogo soviético não se preocupava apenas com a descrição dos resultados da aprendizagem,

mas principalmente com o processo de aprendizagem. Seus trabalhos apontavam para a determinação altamente social das ações, entendidas como atividades de um processo subordinado a um objetivo consciente. Tendo Luria e Leontiev como seus colaboradores, Vygotsky (2001) se dedicou a investigar os efeitos da ação de um sujeito, mediada por uma ferramenta e destinada a um objetivo. Esse princípio foi desenvolvido posteriormente, de forma mais ampla, por Leontiev (1981), dentro de sua proposição de uma teoria da atividade.

Para fins de nossa investigação, tomamos de Leontiev a concepção de ação ligada à prática educativa, entendendo-se que o objeto da atividade, as condições, os objetivos das ações e a necessidade que está por trás da ação compõem um ambiente de aprendizagem a partir do cenário e contexto das interações entre seus participantes. Dessa forma, a atividade cognitiva envolve uma ação intencional e o desenvolvimento de ações específicas com um objetivo a alcançar: a satisfação de uma necessidade.

Assim, para satisfazer suas necessidades, o indivíduo precisa aprender a fazer uso de instrumentos e ferramentas socialmente constituídos, principalmente a linguagem. E, na visão socioconstrutivista da teoria de Vygotsky (1998), o ambiente social representa um papel especial no desenvolvimento e no processo de aprendizagem, uma vez que é a partir de suas interações e mediações com o meio ambiente que o indivíduo consegue transformar a si mesmo, pela internalização de sistemas de signos produzidos culturalmente. Para o autor, esse processo dinâmico e global de relação interpessoal, envolve aquele que aprende, aquele que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem e, em seus trabalhos, Vygotsky descrevia esse processo com

uma única palavra: *obuchenie*, que, em russo, abrangeria “ensinar-aprender-educar” (Van Deer; Valsiner, 2009).

Entretanto, considerando-se que a maioria das obras de Vygotsky não foram traduzidas diretamente do russo para o português, e sim a partir de traduções do russo para o inglês, Oliveira (2001) sugere que o leitor sempre pense no processo de aprendizagem mencionado nos textos como um processo de ensino-aprendizagem em que a linguagem serve como instrumento mediador e atua como elemento fundamental na relação do sujeito com o contexto cultural em que está imerso, internalizando o significado referente a objetos e situações de seu dia a dia. Essa relação de ensino-aprendizagem pode inclusive acontecer sem que haja necessariamente a presença física de um educador, sendo primordial apenas a presença do outro social por intermédio de elementos do mundo cultural em que o sujeito está inserido.

Nesse contexto, vale destacar um conceito de fundamental importância na teoria vygotskiana, que considera as habilidades que o indivíduo consegue realizar a partir de sua interação com pessoas mais capazes e que contribuem com um conjunto de ferramentas e memórias diferentes para que ele realize aquela tarefa (Bazerman, 1998). Uma vez internalizadas, essas habilidades tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky (1998) denominou esse nível de desenvolvimento “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), correspondendo àquilo que o indivíduo passa a ser capaz de fazer sozinho, graças à ajuda de alguém.

Assim, para Vygotsky, é na interação com o outro que se constrói o conhecimento que, depois, será intrapessoal. O autor identifica dois níveis de desenvolvimento movidos pelos processos de aprendizado do

indivíduo (Oliveira, 2001). No primeiro, o grau de desenvolvimento corresponde ao momento atual atingido pelo indivíduo e por suas funções psíquicas e, por isso, esse nível é chamado por Vygotsky de “desenvolvimento atual”. A possibilidade de aprendizagem corresponde ao segundo nível: “desenvolvimento potencial”. O espaço que demarca a relação entre os dois níveis foi chamado de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) e corresponde à habilidade que o indivíduo tem de agir em novas circunstâncias, em coordenação com as condições atuais, somadas às competências emergentes e à mediação, caracterizando o desenvolvimento mental numa visão prospectiva, que permitem “que alguém consiga ir mais longe, aprendendo novas habilidades, imaginando novas ideias” (Bazerman, 1998. p. 334).

Para Vygotsky, o trabalho coletivo propicia a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento já consolidado pelo indivíduo – autonomia) e o nível de desenvolvimento potencial (conhecimento que irá ser construído com a ajuda do outro – em cooperação). Vale lembrar que, apesar de aparentemente serem sinônimos, os termos “cooperação” e “colaboração”, na verdade, têm significados distintos; especialmente quando se trata de aprendizagem colaborativa ou cooperativa. Wiersema (2002) chega a considerar a aprendizagem colaborativa uma filosofia. Para ele, é

trabalhar juntos, construir juntos, aprender juntos, mudar juntos, aperfeiçoar juntos. É uma filosofia que se adequa ao mundo globalizado de hoje. Se pessoas diferentes aprenderem a trabalhar juntas em sala de aula, então eu acredito que elas poderão ser melhores cidadãos no mundo. Será mais fácil elas interagirem positivamente no futuro com quem pensar de forma diferente delas, não apenas em uma escala local, mas em nível mundial (tradução nossa).

A meu ver, a compreensão desse conceito não deve se limitar à realidade de uma sala de aula, tampouco ter limites de idade, uma vez que os processos aprendidos na interação entre pares podem ser entendidos em diversos contextos, e o game pode ser um desses contextos.

Outro conceito importante em Vygotsky, que merece ser recuperado para o contexto deste estudo, é o conceito de “andamento”. O termo “andaime” foi intencionalmente tomado emprestado por Vygotsky com o intuito de descrever situações em que se necessita de um suporte *durante* o processo de construção, podendo ser removido mais tarde, à medida que a estrutura construída puder se sustentar sem a ajuda do andaime (Van Geert; Steenbeck, 2005).

Graças ao andaime, o indivíduo desenvolve habilidades e estratégias que permitem que transponha esses conhecimentos na solução de problemas semelhantes no futuro. Esse processo valoriza o papel ativo do indivíduo no contexto de ensino-aprendizagem, de tal forma que a aprendizagem possa ser uma experiência recíproca, em que o papel de quem ensina e quem aprende pode ser intercambiável.

Design metodológico

Como já foi mencionado, o design metodológico para o presente estudo foi concebido tendo-se em mente uma pesquisa de natureza qualitativa com o objetivo principal de identificar e caracterizar ações de aprendizagem de estudantes nativos digitais interagindo em meios virtuais e redes hipermediáticas, utilizando a língua inglesa como língua franca. Por se tratar de estudo de cunho exploratório-descritivo, optou-se por adotar a técnica de observação não dirigida em que o

papel exercido pelo pesquisador é de observador não participativo, associando essa técnica à entrevista de autoconfrontação.

Considerou-se para a construção do design metodológico o reduzido número de pesquisas já realizadas com o intuito de identificar “como os jogos conseguem fazer com que as crianças aprendam sem perceber que estão aprendendo” (Johnson, 2005, p. 28). Por isso, ao combinar os dois diferentes procedimentos e instrumentos de coleta entre si, pensou-se em intercalá-los com períodos de interação com os dados e com o quadro teórico, antes de efetivamente iniciar o procedimento seguinte. Com essa estratégia, a pesquisadora pôde fazer interlocuções importantes entre o observado e os conceitos teóricos, antes de tecer o roteiro para a entrevista.

A primeira etapa consistiu em entrevistar seis estudantes universitários, com vistas a selecionar o grupo que comporia a amostra da pesquisa. Foi possível identificar quatro que atendiam ao perfil traçado: início de vida acadêmica na universidade (alunos de terceiro semestre de um curso superior), nível de conhecimento da língua inglesa correspondente ao descritor B1 do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER)²⁶, usuários de meios digitais e redes hipermediáticas, sendo três indivíduos do sexo masculino e um do sexo feminino. No entanto, em função do recesso escolar ocasionado por medidas de prevenção e proteção à transmissão da influenza A, provocada pelo vírus H1N1, perdeu-se

²⁶ Quadro Comum Europeu de Referência: parâmetros para descrever a competência linguística elaborado por representantes dos 46 países membros do Conselho da Europa (COE) e aceitos mundialmente, esses descritores variam de um conhecimento mais básico e superficial da língua estrangeira até um nível de proficiência fluente e acadêmico (A1,A2, B1, B2, C1 e C2).

contato com um dos sujeitos²⁷ e a pesquisa foi levada a termo com apenas três indivíduos (dois do sexo masculino e um do sexo feminino).

Agendou-se com cada um dos indivíduos uma sessão de observação com duração aproximada de 30 minutos, realizada no laboratório multimídia da instituição. Os horários foram reservados para uso exclusivo para fins da pesquisa e, a cada sessão, afixou-se um aviso na porta, informando sobre a realização de procedimento científico visando impedir interrupções. Durante esse período, o indivíduo recebeu instruções para acessar um game²⁸ previamente escolhido pela pesquisadora e orientações para que ficasse à vontade para utilizar todos os recursos disponíveis como se estivesse jogando no computador de sua casa (ferramentas de navegação na internet, ferramentas de comunicação instantânea etc.). Ao lado do monitor do computador, uma câmera digital foi instalada com o intuito de registrar e gravar as expressões faciais do indivíduo enquanto jogava. Utilizou-se também um software (Camtasia), que permitia gravar tudo o que acontecia na tela do computador durante a interação do indivíduo com o jogo e com os recursos que viesse a utilizar.

Durante a sessão de observação não dirigida, a pesquisadora limitou-se a sentar próximo ao indivíduo, tomando algumas notas, em uma atitude de observador não participativo. Por se tratar de pesquisa sem apoio financeiro, escolheu-se um game para a sessão de observação que oferecia acesso gratuito, sem necessidade

²⁷ Os dados obtidos com esse indivíduo foram descartados e desconsiderados do *corpus* da pesquisa.

²⁸ *Adventure Quest*, game de RPG (role playing game), não oferece opção de escolha para outras línguas. Disponível exclusivamente na língua inglesa. Disponível em: <http://www.battleon.com/default.asp>. Acesso em: maio/jun. 2009.

de se fazer download de arquivos, bastando que cada indivíduo/jogador criasse um login de acesso.

A partir da seleção de algumas imagens gravadas em cada sessão de observação, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, para o qual se considerou alguns padrões repetidos pelos jogadores, em um bloco de perguntas comuns e as opções de game de cada indivíduo. O registro de suas expressões faciais e outros aspectos que chamaram a atenção durante a observação de cada sessão foram incluídos em questões específicas para cada entrevistado.

Nessa etapa, a entrevista de autoconfrontação, também conduzida individualmente, segmentos de imagens selecionadas pela pesquisadora de trechos da gravação foram expostos ao indivíduo entrevistado, de acordo com sua sessão de observação. A pesquisadora conversava com ele seguindo alguns princípios do método clínico, por meio de perguntas de exploração e de justificação. O objetivo dessa conversa era conduzir as respostas a zonas críticas, em um “contínuo movimento de pergunta à resposta e desta a uma nova pergunta” (Valentini, 1996), buscando, dessa forma, complementar ou verificar as informações.

Análise e discussão de alguns dados

Um padrão pôde ser observado em todas as três sessões de observação: a forma com que o mouse “passava” pela tela enquanto o jogador recebia do game informações e desafios. Pelo movimento do cursor, é possível acompanhar (ou inferir) os momentos em que o jogador faz uma leitura mais cuidadosa da informação contida na tela: quando o cursor “pousa” sobre o texto. Há momentos, porém, em que o cursor nitidamente salta de um lado para outro. Esses movimentos levam a

pensar no que Lévy (2000; 2003) fala sobre hipertexto, como um texto sem fronteiras, em que o leitor ativa uma rede não linear de palavras, associando-as a outras palavras, conceitos, modelos, sensações e, por se tratar de um jogo, imagens, lembranças etc.

Durante as entrevistas, foi possível confrontar os indivíduos com esse padrão – visível não apenas na imagem capturada na tela, mas também nas suas expressões faciais, capturadas pela câmera digital que os filmava durante a sessão de observação. Seus relatos, descrevendo esses movimentos do cursor e de seus olhos indicando suas tentativas de entender ou descobrir o que deveriam fazer durante o jogo, coincidem com o que Prensky (2001a) e Mattar (2010) descrevem como uma característica dos nativos digitais enquanto interagem com algum tipo de game. De acordo com esses autores, o indivíduo aprende jogando. Na verdade, dizem eles, o jogo é projetado de tal forma que os jogadores têm de ressignificar imagens e ações a partir da manipulação que fazem dos objetos ou personagens na tela do game. Assim, o nativo digital aprende a partir de suas interações e descobertas; por intermédio de sua exploração do mundo do game, as regras vão se tornando aparentes.

Outro comportamento do tipo exploratório pôde ser observado na forma com que os três indivíduos jogadores começam a jogar. Novamente, a atitude de exploração prevalece logo após efetuarem o login, pois nenhum deles recorre ao tutorial disponível no início. Imediatamente, começam a explorar os recursos do game, descobrindo os princípios, funcionamento e regras enquanto jogam, em um nítido exemplo do que Prensky (2006) descreve como *learning on the fly* (aprendem enquanto fazem).

A entrevista de autoconfrontação também provou ser um procedimento esclarecedor em uma sequência destacada sob a hipótese de que o indivíduo estava retornando à mesma cena, minutos após ter sido derrotado em batalha no game, em uma ação de “tentativa e erro”. No entanto, ao ser questionado sobre seu retorno à cena de combate, o jogador declarou que, dessa vez, sabia exatamente o que deveria fazer para vencer. Ao refazer o trajeto, descobriu o significado de uma nova palavra, o que lhe garantiu uma forma de se proteger e sobreviver na mesma cena de combate em que havia sido derrotado anteriormente. Essa situação ilustra o que Mattar (2010) descreve como uma ação exploratória que resulta em aprendizagem não intencional.

Outra situação analisada no *corpus* e que merece destaque se refere à interação do indivíduo do sexo feminino com um amigo via ferramenta de comunicação simultânea enquanto jogava. Ela claramente busca apoio e esclarecimento do amigo nas mensagens que troca com ele. Ela joga, descreve o que está fazendo para o amigo, volta a jogar, interagindo simultaneamente com o computador como espaço do game e como espaço para conversar com seu amigo, em uma típica atitude multitarefa dos nativos digitais (Prensky, 2001a; 2001b).

Mesmo que o game em questão não permita que ela e seu amigo joguem juntos – ao contrário de outros games disponíveis na web, em sua entrevista, a jogadora revela que costumava jogar online com seus colegas de ensino médio, “juntando forças”, em uma clara alusão à possibilidade de colaboração que alguns games proporcionam. Ela relata também ter participado de *LAN parties*, festas em que vários jogadores se reúnem, formando uma rede local com seus computadores e/ou laptops, obtendo velocidades maiores que nas redes

pela internet. Nessas festas, formavam equipes para combater inimigos comuns em games do tipo multiusuário – MMOG ou MMORPG²⁹.

A situação descrita por essa jogadora encontra respaldo em Dillenbourg (1999), que descreve como uma situação colaborativa aquela que requer interação entre as partes, além de ser necessário que os envolvidos tenham mais ou menos o mesmo nível de competência, consigam desenvolver as mesmas ações, possuam uma mesma meta e trabalhem juntos. Além disso, a referência que a jogadora faz de “unir forças” nos leva ao conceito vygotskiano de andaime (Van Geert, 2005), em que os indivíduos precisam interagir para atingir um fim comum a todos. Nota-se, claramente, que essa é uma situação em que os “andaimes” oferecidos pelos outros jogadores permitem que o indivíduo consiga fazer mais graças à ajuda e ao encorajamento dos outros, obtendo melhores resultados do que conseguiria se tentasse sozinho.

Pelas entrevistas, também foi possível identificar indícios daquilo que Prensky (2006) descreve como “sistema do game”. Trata-se de uma série de recursos – blogs, revistas especializadas, listas de discussão, resenhas, websites especializados, chats etc. – que oferecem dicas, sugestões, soluções, informações necessárias ao jogador e onde os jogadores compartilham espontaneamente seu conhecimento com outros jogadores. A distância,

²⁹ MMOGs (*massively multiple player games*) ou MMORPGs (*massively multiple player role playing games*) são games em que vários jogadores (podendo chegar a centenas ou milhares) jogam simultaneamente, mediante o pagamento de uma taxa mensal. O foco do game está em desenvolver habilidades e participar de missões que necessitam de ações de cooperação e colaboração entre os jogadores para que os objetivos sejam atingidos. Dentre eles, destaca-se o *World of Warcraft* (WoW), foco de inúmeros estudos na área da antropologia e da educação.

sem nunca se conhecerem pessoalmente, grandes redes colaborativas e cooperativas se formam, entre parceiros mais capazes, dispostos a ajudar os menos capazes. Que melhor exemplo Vygotsky poderia ter encontrado para seus conceitos de andamento e de zona de desenvolvimento proximal, tivesse ele vivido no século XXI?

Considerações finais

Lévy (2000) já previa que chegaria um momento em que haveria uma linguagem comum entre os navegantes do ciberespaço. Aparentemente, essa linguagem comum ou língua franca já está sendo utilizada, de acordo com o uso que os indivíduos entrevistados neste estudo fazem da língua inglesa. Em seus depoimentos, eles alegam haver, inclusive, certa segregação aos brasileiros que entram nas redes sociais dos games sem um conhecimento mínimo da língua inglesa. Caberia aqui a sugestão para uma investigação específica em outro estudo, tentando apurar esse fato.

De que forma os games afetam o modo dos nativos digitais pensarem e aprenderem? O que se pode observar é que os games os forçam a descobrir a melhor maneira de atingir um objetivo. E que, para atingir um objetivo, é necessário cumprir certas etapas, realizar tarefas menores, sem perder de vista o problema maior e, por vezes, isso só é possível se realizado em um esforço mútuo, por meio de ações colaborativas. Além disso, a sincronicidade do game cria uma sensação de proximidade entre os jogadores, dando a suas ações uma carga de intencionalidade importante voltada para o sucesso da tarefa que se dispõem a cumprir juntos, criando uma sensação de “pertencer” àquele grupo, àquela comunidade.

Essa sincronicidade também traz consigo, a meu ver, alguns aspectos que possibilitam caracterizar ações de cooperação. Cada jogador é responsável pelo outro e todos são responsáveis por todos, havendo uma relação de interdependência entre eles. Mesmo que esses aspectos não apareçam explicitamente no jogo escolhido para a pesquisa, eles aparecem indiretamente nos relatos dos jogadores em suas entrevistas, em especial quando um deles afirma que “é preciso juntar forças”.

Por outro lado, a análise do game e dos recursos disponibilizados no ambiente, bem como do relato que os jogadores fazem do uso desses recursos levam a pensar em ações de colaboração, presentes, por exemplo, em fóruns ou listas de discussão com “dicas” e “macetes” que ensinam a melhorar o desempenho do jogador e/ou superar determinadas etapas nos jogos.

Essas ações claramente se referem ao processo de aprendizagem, com o grupo buscando técnicas para obter um melhor resultado juntos (cooperação) ou ensinando uns aos outros (colaboração). Parece-me que seria possível fazer a transposição de situações desse tipo para a realidade de nossas salas de aula, tendo o que Wieserma (2002) descreve como aprendizagem colaborativa e cooperativa com “alunos ensinando alunos, alunos ensinando o professor (por que não?) e obviamente o professor ensinando os alunos também”. A questão que surge, no entanto, é: estaríamos, nós, professores, prontos para isso?

O presente estudo aponta as possibilidades que se abrem com a inserção das tecnologias digitais em nossas salas de aula, ampliando as possibilidades de aprendizagem lúdica e divertida e, quiçá, motivando os alunos a participarem desse processo. A realização de novos estudos, buscando um delineamento do perfil do

nativo digital brasileiro e do uso que esses jovens fazem das tecnologias no período em que não estão na escola, podem trazer maior discernimento para possíveis usos dessas mesmas tecnologias dentro escola e a favor do processo de ensino e aprendizagem formal.

Além disso, vale lembrar que estudos de neurociência indicam que, em resposta aos estímulos constantes provocados pelas tecnologias digitais, essa geração desenvolveu algumas habilidades sofisticadas que afetam seus modos de pensar, tais como processamento paralelo, acesso randômico e outras (Johnson, 2005). Isso não pode ser ignorado pelos educadores, tendo em vista suas possíveis implicações na aprendizagem.

Referências

BAZERMAN, Charles. Vygotskian Theory. In: KENNEDY, Mary. (ed.). *Theorizing Composition*. Westport, USA: Greenwood Press, 1998. p. 333-337. Disponível em: <http://www.education.ucsb.edu/bazerman/chapters/54.vygtheory.html>. Acesso em: 10 maio 2009.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*; v. 1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, Pierre. (ed.). *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches*. Oxford, ENG: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2009.

GRADDOL, David. *English next: why global English may mean the end of “English as a Foreign Language”*. Plymouth, UK: British Council, 2006.

JOHNSON, Steven. *Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Tradução de Lucya Hellena Duarte. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2005.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, James V. (ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York, USA: Sharpe, 1981. p. 37-71.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo, SP: 34, 2000.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo, SP: 34, 2003.

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

OLIVEIRA, Marta K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José A.; FERREIRO, Emília; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta K. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Tradução de Sandra Costa. ed. rev. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning*. St. Paul, US: Paragon House, 2001a.

PRENSKY, Marc. Digital natives digital immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the horizon*. NCB University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001b. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 13 mar. 2008.

PRENSKY, Marc. *Don't bother me, mom, i'm learning!:* how computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help. St. Paul, US: Paragon House, 2006.

VALENTINI, Carla Beatris. *Apropriação da leitura e escrita e os mecanismos cognitivos de sujeitos surdos na interação em rede telemática*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 1996.

VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução de Marcos Marcionilo. 6. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2009.

VAN GEERT, Paul; STEENBEEK, Henderien. The dynamics of scaffolding. *New ideas in psychology*, v. 23, n. 3, dec. 2005, p. 115-128. Disponível em: www.elsevier.com/locate/newideapsych. Acesso em: 28 dez. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Organizado por Michel Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria de Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2001.

WIERSEMA, Nico. *How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection*. Washington, USA: Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. Disponível em: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED464510.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2010.



O interacionismo sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância³⁰

Diego Chiapinotto³¹

Introdução

A ampliação da oferta de cursos na modalidade de educação a distância (EaD), especialmente em nível superior, tem incentivado muitos pesquisadores na área de educação a se debruçarem sobre questões próprias dessa modalidade. A partir desse movimento, o texto didático para a EaD surge como um tema de estudo de grande interesse. Tendo em conta essa prerrogativa inicial, o tema da presente dissertação discute a teoria do interacionismo sociodiscursivo em textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância.

A educação a distância, como hoje é concebida em nosso país, tem avaliado o desempenho do estudante majoritariamente a partir de sua produção escrita; assim como esse desempenho está ligado também à capacidade que ele tem de aplicar estratégias de leitura

³⁰ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *O interacionismo sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da professora doutora Neires Paviani.

³¹ Licenciado em letras e mestre em educação. Atua como professor no Centro de Ciências Humanas da Universidade de Caxias do Sul e como revisor de textos no Núcleo de Educação a Distância da mesma instituição. E-mail: dchiapin@ucs.br.

em textos de diferentes naturezas. Em especial, destaco a forma de comunicação oficializada entre professor e aluno em EaD: o texto didático, quer seja impresso, quer seja digital, assim como os já tradicionais textos acadêmico-científicos próprios do meio. Daí a importância de estudar o texto didático dentro dessa modalidade.

A teoria a que este trabalho se filia é o interacionismo sociodiscursivo, desenvolvida por Bronckart e sua equipe. Já, a relevância de discutir os princípios fundamentais da EaD na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo aplicados a situações de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos está em aliar uma corrente teórica de notório trânsito na área da linguística na última década à discussão recente de uma modalidade de educação em ampla ascensão. As justificativas para pesquisar esse objeto se dão nos níveis social e científico. O desenvolvimento de conhecimentos em leitura e produção de textos é uma necessidade nos cursos superiores. Frequentemente, ouvem-se queixas dos professores universitários de que seus alunos não sabem ler e escrever adequadamente ao nível superior de educação. Em contrapartida, as demandas impostas pelo ambiente acadêmico em relação à leitura e à produção de textos são grandes. Em sua trajetória acadêmica, o estudante deve ler muito e bem, além de escrever resenhas, artigos acadêmicos, trabalhos e a monografia de final de curso. Não são pequenas também suas angústias ao se deparar com essas exigências. Quando se trata de um estudante de um curso superior a distância, há aspectos peculiares à modalidade que contribuem para tornar a leitura e a produção de textos habilidades essenciais em sua trajetória acadêmica. Num curso a distância, costumeiramente, a fala do professor em sala de aula é substituída pela aula escrita. Da mesma forma, a

fala do aluno é registrada pela escrita em fóruns de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Nessa breve explicação, pode-se perceber um pouco da importância de um trabalho cujo objeto de estudo seja a leitura e a produção de textos para a educação superior a distância.

A formulação do problema se dá com a seguinte questão: de que modo os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo são aplicados num texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância? Proponho como objetivo geral orientar a análise, a indicação e o desenvolvimento de textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior na modalidade de educação a distância. Os objetivos específicos são: analisar textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância com base na teoria do interacionismo sociodiscursivo e nos princípios da educação a distância; e, a partir dessa análise, estabelecer uma discussão sobre as possibilidades de indicação e desenvolvimento de textos didáticos para a educação superior a distância.

O método escolhido para a pesquisa é o analítico, com foco na análise textual. Procedo à análise de dois textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância quanto à aplicação do interacionismo sociodiscursivo e dos princípios da EaD. Proponho, como critérios de análise, um conjunto hierárquico, cujo topo está na linguagem e na epistemologia. Do critério de linguagem, partem os critérios de dialogismo, paralinguagem e discurso didático. Da epistemologia, surgem os pressupostos sociointeracionistas. E, a partir desses pressupostos, proponho os princípios da educação a distância. Ambos conjuntos culminam nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo. Essa categorização não pretende ser estanque. Imagina-

se que, do próprio processo de análise, possam emergir categorias possíveis de ser aplicadas.

Organizo este artigo de modo a apresentar a matriz teórica. Em seguida, apresento os princípios da educação a distância. Posteriormente, procuro contextualizar e proceder à análise de duas obras e discutir possibilidades para sua indicação e desenvolvimento.

O interacionismo sociodiscursivo

A teoria do interacionismo sociodiscursivo, matriz teórica a que este trabalho se filia, é também conhecida por sua sigla – ISD. Suas bases, entre outras teorias, são atribuídas ao interacionismo social de Vygotsky (2005; 2006) e à teoria do discurso de Bakhtin (2003)³². O pesquisador de maior renome da teoria é o belga Jean-Paul Bronckart (2007 [1999]) e sua equipe da Universidade de Genebra, também conhecidos como “pesquisadores genebrinos”.

O ISD tem como foco a ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem, conceituação afinada à corrente teórica interacionista. Bronckart (2007 [1999]) considera essa ação de linguagem todo ato material ou verbal num dado espaço-tempo.

O teórico avança para a delimitação do contexto de produção para os textos. Para isso, chama a atenção para o fato de que toda produção de texto resulta de um contexto físico, do qual são integrantes o lugar de produção, o momento de produção, o emissor ou produtor e o receptor ou a pessoa que pode receber o texto. Para além do contexto físico, ele aponta o contexto sociossubjetivo e o decompõe em quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social

³² Além desses teóricos, destacam-se, entre outros, Spinoza, Ricoeur, Habermas, Leontiev e Saussure como influências ao ISD.

do receptor e o objetivo. O autor entende o lugar social como o lugar institucional em que o texto é produzido, por exemplo, a escola, a família, a interação comercial etc. Já a posição social do emissor denota o papel a que é dado ao enunciador no momento da interação, como exemplo o papel de professor, de pai, de cliente etc., assim como o papel de receptor tem a mesma denotação. Por fim, o objetivo indica o efeito, sob o ponto de vista do enunciador, que o texto pode produzir no emissor.

Os conceitos fundamentais do ISD

Para Bronckart (2007 [1999]), muito mais do que ações isoladas, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, daí o termo “interacionismo sociodiscursivo”. Essa produção de discurso tem como produto o texto, unidade de ação discursiva por excelência para a teoria. Para o autor (2007 [1999], p. 75), o texto é definido como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Não é difícil perceber a similaridade com a unidade conceitual de Bakhtin, o enunciado, enquanto base de sustentação conceitual da teoria.

Os tipos de discurso podem ser entendidos como categorias em número reduzido de configurações do discurso humano. Sua ocorrência é universal e ligada ao funcionamento operacional de nossa mente consciente. Eles ocorrem em número limitado e estão vinculados à ação humana. Denotam um objetivo de discurso e pela sua natureza imaterial, não são encontrados puros na realização do texto. Assim como o termo, o conceito de tipos de discurso tem sua origem na teoria bakhtiniana. Por exemplo, no caso da infraestrutura do texto, ele

“designa os diferentes segmentos que o texto comporta” (Bronckart, 2007 [1999], p. 120).

As articulações entre os tipos de discurso dentro do texto se baseiam na premissa de que não existem textos puros sob a óptica dos tipos. Desse modo, um texto de ocorrência natural na sociedade deve abrigar mais de um tipo de discurso e, conseqüentemente, dispor de meios de articulá-los em sua organização interna.

Na esteira das contribuições de Bakhtin para o estudo dos gêneros de texto, Bronckart propõe o texto como unidade comunicativa, como já enfatizado. Aceita assim, não só qualquer produção escrita, mas também textos da modalidade oral. Ele acrescenta ainda que os textos são “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais” (Bronckart, 2007 [1999], p. 137).

Para abrigar esses textos dentro de categorias passíveis de uso pelas pessoas em interação social, Bronckart desenvolve o conceito, outrora trabalhado por Bakhtin, de gênero discursivo. Renomeia-o “gênero de texto” e busca destrinchar o conceito.

Os gêneros textuais podem ser considerados espécies de textos de relativa estabilidade disponíveis no que o autor chama “intertexto”. Uma definição possível para o gênero de texto é a de que se trata de uma realização prototípica do discurso, regulada e determinada por práticas sociodiscursivas.

O interacionismo sociodiscursivo aplicado

Na extensão das contribuições teóricas do ISD, as possibilidades de aplicação da teoria mostram-se tão diversas quanto o agir humano em sociedade. Entre tantos objetivos, como o mundo do trabalho, os textos midiáti-

cos ou a esfera jurídica, destaca-se a preocupação com situações de ensino-aprendizagem. Em especial, há um grupo de pesquisadores na Universidade de Genebra, em destaque os professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz e sua equipe, que tem desenvolvido estudos aplicados do ISD para esse tipo de situação. Esses autores têm publicado contribuições importantes para o processo de ensino-aprendizagem baseado em gêneros de texto. Em especial, destacam-se as sequências didáticas como procedimento pedagógico de importância desenvolvido por eles.

As sequências didáticas são, nas palavras de Dolz e colaboradores (2004, p. 97), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Os princípios da educação a distância

A educação a distância se caracteriza como uma modalidade de educação em que o processo de ensino-aprendizagem não precisa ocorrer no mesmo momento, nem no mesmo lugar, ou seja, as variáveis tempo e espaço são flexíveis. Essa flexibilidade, chamada “espaçotemporal” é possível por meio de recursos tecnológicos dos mais diversos, desde o texto impresso até a internet. Acrescido a isso, a interação tem um papel fundamental na modalidade, aliada à construção da autonomia do estudante.

O princípio da interação

A educação a distância não pode ser encarada como um método, uma vez que abriga possibilidades de diversos métodos. Atualmente, tanto os textos oficiais quanto a produção acadêmica da área têm tratado a EaD como uma modalidade. Sendo assim, ela não pode e não deve

ser tratada como um tipo diferente de educação ou baseada em pressupostos alheios à educação presencial. É preciso ficar claro que, quando tratamos de educação a distância, estamos, antes de tudo, tratando de educação. Dessa forma, não pode haver uma teoria epistemológica própria da modalidade ou qualquer outra especificidade que a exclua do debate geral em educação.

O princípio da interação em educação a distância filia-se ao conceito de interação advindo da teoria sociointeracionista de Vygotsky. Isso significa dizer que não se entende a interação fora do meio social. O ser humano interage em sociedade com diversos fins e um desses fins é a aprendizagem. Além disso, o meio de efetivação dessa interação social é a linguagem. Essa premissa, aliás, é o que também fundamenta o trabalho do interacionismo sociodiscursivo. A novidade trazida pela EaD, nesse aspecto, é a possibilidade de interação assíncrona, isto é, em tempos diferentes e diatópica, em lugares diferentes, por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Embora haja um debate acerca da pertinência do termo “interação” em relação à “interatividade” (cf. Silva, 2001), entendo que as eventuais divergências conceituais entre os termos não impactam significativamente a ideia do conceito. Silva (2001), aliás, a respeito da interatividade (leia-se aqui “interação”), apresenta seus três fundamentos, os quais, em meu entendimento, são importantes para avançarmos na compreensão do processo de interação em educação a distância. Ele alerta que essa sistematização de fundamentos se baseia em estudos anteriores de diversos autores, que não os haviam organizado dessa forma. Eles são organizados em binômios, contudo, podem se combinar de formas distintas, subvertendo essa junção original.

O primeiro dos fundamentos da interação é a “participação-intervenção”. Esse fundamento pode ser entendido sob diversas perspectivas, entre elas, a tecnológica, a política, a sensorial e a comunicacional. Silva (2001) destaca exemplos relacionados ao uso das TICs a partir dessas perspectivas, como a interação sensorial num jogo de videogame, ligada aos movimentos que o jogador efetua com o controle e que têm efeito na tela, ou ainda, os processos comunicacionais interativos na internet.

O segundo fundamento apresentado por Silva (2001) é a “bidirecionalidade-hibridação”. Trata-se de conceitos que se complementam – não somente a perspectiva interativa permite ações de ida e volta, mas também que, nesse processo, os sujeitos da interação vejam suas funções subvertidas, a ponto de tornarem-se todas elas ao mesmo tempo. É o caso de obras de arte ou literárias que se utilizam da perspectiva de o espectador/leitor tornar-se também o autor. Nesse momento, além de bidirecional, o processo parte para a hibridação.

Por fim, o terceiro fundamento é a “permutabilidade-potencialidade”, do qual o autor (2001) cita como exemplo os recursos de informática, que permitem amplo acesso a informações e possibilidades infinitas de combiná-las (permuta) e de produzir algo novo com elas (potencial).

O princípio da autonomia

O segundo princípio da educação a distância que a caracteriza como modalidade de educação é o princípio da autonomia. Compreender a autonomia como um princípio da modalidade é, antes de mais nada, inseri-la numa concepção epistemológica mais ampla e aplicá-la numa concepção de educação específica. Por essa razão,

um alerta deve ser feito para encaixar esse princípio nas correntes teóricas de cunho interacionista, nas quais este trabalho comunga. Preti (2000, p. 129) ressalta esse aspecto da seguinte forma:

Autonomia, autoformação, autoaprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, autorregulação, autopoiesis, etc. terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas, mas que têm em comum recolocar o aprendiz como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento. Buscam superar tanto as concepções que colocam em foco os determinantes externos (empirismo) como os determinantes internos (apriorismo) caminhando em direção a uma visão relacional e interacionista (dialética).

Para o autor (2000), a despeito dos diferentes termos para uma concepção similar, há significados comuns para todos esses termos: o reconhecimento da capacidade de ser, participar, decidir em outrem e a capacidade de o sujeito ser responsável pela sua própria aprendizagem. Não fica difícil perceber que essas atribuições de capacidade e de responsabilidade ao sujeito realocam a posição do professor no processo de ensino-aprendizagem de transmissor de conhecimento para coordenador de momentos de aprendizagem.

O princípio da flexibilidade espaçotemporal

O princípio da flexibilidade espaçotemporal é o terceiro e não menos importante princípio da educação a distância. Talvez, diante do que já foi apresentado aqui, possamos, inclusive, considerá-lo o único princípio da EaD exclusivo dessa modalidade. Numa perspectiva mais ampla, a interação e a autonomia do estudante são também princípios de uma educação comprometida com a aprendizagem, seja ela presencial ou não.

Entender uma modalidade como flexível em relação ao espaço e ao tempo é compreendê-la como um processo que se molda às necessidades sociais, pessoais e, até mesmo, operacionais do estudante. Entretanto, não podemos confundir essa facilidade de modelação a uma total ruptura com os espaços e os tempos formalmente constituídos em educação. Isso quer dizer que o estudante a distância ainda tem que cumprir prazos e interagir em espaços análogos à sala de aula. A flexibilidade pressupõe exatamente o que quer dizer, não podendo ser confundida com a ausência de espaço e de tempo. Feito esse alerta, podemos avançar para algumas considerações a respeito desse princípio.

As tecnologias de informação e comunicação têm papel central na efetivação da flexibilidade espaçotemporal. É por meio delas que as interações podem ocorrer em tempos e lugares diferentes. A presença ou a ausência de sincronicidade é um elemento de distinção no rol de TICs à disposição da educação a distância. Desse modo, elas permitem que estudantes e professores estejam em interação em lugares diferentes e em tempos diferentes.

O princípio da flexibilidade espaçotemporal ainda diferencia a forma como se dão as interações mediadas pelo texto. Numa sala de aula presencial, a linguagem predominante é a verbal oral, sob diferentes gêneros de texto próprios desse ambiente discursivo. Nos espaços e momentos de interação na EaD, a predominância se dá pela linguagem verbal escrita. As indicações de tempo, dessa forma, tornam-se essenciais, em oposição à sala de aula presencial, onde o tempo é o agora. Essas implicações fazem com que o texto mediado em EaD seja muito mais cuidadoso com as questões de tempo e espaço. Do professor é exigida a habilidade de prever

e organizar as relações de tempo e de espaço que ele propõe em seu texto didático.

A análise de textos didáticos

Nesta seção, busco fazer uma análise de textos didáticos em leitura e produção de textos para a educação a distância. Para isso, selecionei duas obras desenvolvidas com esse fim. Elas foram escolhidas por serem produções recentes e aplicadas a cursos superiores a distância distintos, além de contarem com diferentes suportes: impresso e digital. A primeira delas é o livro *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*, publicado pela Editora da Universidade de Caxias do Sul (Educs) em 2006, organizado por Ana Lúcia Buogo, Vanderlei Carbonara e por mim. A segunda obra é um *e-book*³³, de título *Produção Textual Acadêmica I*, de autoria de Mary E. Cerutti-Rizzatti e publicado pelo Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina em 2007.

O contexto e a análise de *O desafio de aprender*

A obra *O desafio de aprender* está estruturada em cinco unidades, cada uma dividida em capítulos, totalizando 192 páginas. A unidade 1 tem como foco a organização dos estudos individuais e coletivos de um estudante em educação a distância. A unidade 2 foca na leitura e sua relação com a vida de estudante universitário. Já a unidade 3 traz reflexões sobre a pesquisa na vida universitária, apresentando o gênero de texto projeto de pesquisa. Na unidade 4, a leitura, seus níveis e a pesquisa acadêmica se encontram em alguns gêneros envolvidos no processo de redução de informação. Por

³³ “Livro em suporte eletrônico, especialmente para distribuição via internet, concebido originalmente ou vertido para esse tipo de mídia” (Fonte: Dicionário Houaiss).

fim, a unidade 5 trata da produção de artigos acadêmicos. Para fins de análise, somente as unidades 2, 4 e 5 são levadas em conta, por tratarem de leitura e produção de textos de modo mais focado.

Partindo-se de uma análise geral das unidades 2, 4 e 5 da obra, com o intuito de aplicar a hierarquia de critérios de análise proposta no método, podemos perceber alguns elementos de destaque. Ligado ao eixo da linguagem, o dialogismo se faz presente em grande parte dos capítulos das unidades da obra. Há uma preocupação evidente em manter o estudante em contato com os autores da obra. Já, no caso da paralinguagem, aparece fortemente a correspondência e a ampliação de sentidos dados para temas tratados por meio de recursos gráficos. O didatismo é um elemento transversal, tanto na linguagem dialógica, quanto nos recursos paralinguísticos.

A partir do eixo da epistemologia, transparecem conceitos e direções conceituais de base sociointeracionista. Os elementos de composição da obra, sua estrutura, sua linguagem são evidências de um texto didático que pressupõe a aprendizagem como processo em que interagem seres humanos em sociedade, com todas as implicações que isso gera. Relacionados a essa base, estão os princípios da educação a distância. A interação, como princípio primeiro e imbricado na teoria do interacionismo social, aparece em toda a obra, como proposta geral de linguagem.

A culminância dessa análise por critérios em hierarquia se dá no interacionismo sociodiscursivo. A compreensão de texto como processo de interação é um indicativo de afinidade à teoria. Ainda que os termos, em muitos casos, não sejam idênticos, a ideia que os sustentam é o entendimento de uma linguagem em

interação. No caso do trabalho com gêneros textuais, carece uma contextualização, especialmente social, em diversas vezes.

O contexto e a análise de *Produção Textual Acadêmica I*

A obra *Produção Textual Acadêmica I* está estruturada em seis unidades, divididas em 132 páginas. A unidade 1 trata das relações entre a leitura e a produção de textos, além de uma reflexão sobre gêneros textuais e o trabalho com os fatores de textualidade. O tema da unidade 2 são os resumos, definições, finalidades, formatações e suas particularidades. Já, na unidade 3, a autora trabalha com o fichamento. A unidade 4 tem como foco a resenha. Para a unidade 5, é reservado o tema “seminário”, seus requisitos, sua operacionalização e sua relação com a EaD. Por fim, a unidade 6 trata do artigo acadêmico.

Uma análise abrangente da obra *Produção Textual Acadêmica I*, a partir da hierarquia de critérios de análise proposta, aponta para alguns elementos de destaque. No que se refere à linguagem, privilegia-se um nível acadêmico. No que concerne à paralinguagem, de igual modo, as ocorrências são poucas. O didatismo do texto está presente na estrutura redundante das unidades – o que parece auxiliar a percepção das diferenças entre os gêneros estudados. No que se refere aos aspectos epistemológicos, o interacionismo social está presente nas reiteradas propostas de discussão no fórum do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina. Esse parece ter sido o momento privilegiado destinado à interação com vistas à aprendizagem entre os estudantes. Na sequência da hierarquia de critérios de análise, os princípios

da educação a distância são encontrados na proposta de trabalho organizada na maioria das unidades da obra.

A culminância da análise recai sobre o interacionismo sociodiscursivo, o qual pode ser percebido nas concepções de gênero textual e, por decorrência, na compreensão de que seu contexto de produção é socialmente construído.

As possibilidades de indicação e desenvolvimento

A análise dessas duas obras permite a discussão de possibilidades de indicação e desenvolvimento de textos didáticos com esse foco temático e destinados à modalidade de educação a distância. A hierarquia de critérios de análise proposta aqui, além de ter como objetivo facilitar a decomposição de elementos importantes desse tipo de texto didático, em última instância, também buscou contemplar as características que se pressupõe serem as mais adequadas para um texto dessa natureza de qualidade. Assim, exposta a devida contextualização, podem ser delineados os elementos que parecem ser de interesse a um texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância.

No que tange aos aspectos linguísticos, esse tipo de texto didático deve mostrar-se preocupado com a construção e a manutenção de diálogos com o estudante. Esse recurso não encerra seu objetivo em si mesmo, mas se transforma em recurso didático, ou seja, a favor do processo de ensino-aprendizagem. Recursos paralinguísticos como ilustrações, quadros, além da própria diagramação do material são imprescindíveis para sua qualidade. Ademais, ao conceber o processo de leitura como um processo ativo, não há como deixar de dispor de espaço para que o estudante tome notas conforme

progride em seus estudos. A estrutura da obra pode ser pensada em favor da aprendizagem do estudante, de modo que os temas progridam em complexidade. As retomadas temáticas, nesse sentido, são muito importantes, pois evitam a dispersão e, ao mesmo tempo, preparam o estudante para um tema que vem em seguida. Cabe, no entanto, ao autor da obra, prevê-las de modo que sejam necessárias. Ainda, é importante que as relações entre os temas sejam claras para que o estudante perceba a unidade da obra e a complementaridade dos temas. É também necessário que os objetivos de cada unidade/capítulo sejam expostos ao iniciá-la(o).

Em relação aos princípios da educação a distância, afinar-se às concepções de interação, autonomia e flexibilidade espaçotemporal demanda um conjunto de elementos, englobados em diversos outros aspectos. A percepção dos princípios num texto didático se dá pela escolha das propostas de atividades, pelo uso de ferramentas complementares em AVAs. Além disso, a construção da autonomia do estudante se dá também por sua aplicação à leitura e à produção de textos. O foco no leitor-sujeito e a ênfase na leitura como um processo interativo são elementos que favorecem a adaptação à modalidade a distância. Fiorentini (2003, p. 34) explica como essa constituição da autonomia do estudante se relaciona à aprendizagem:

Podemos, portanto, afirmar como favoráveis à aprendizagem relevante e significativa um maior envolvimento do aprendiz num contexto motivacional intrínseco positivo, que se amplia consideravelmente com sua maior responsabilidade a respeito de como e o que aprender sobre um tema proposto; assegurar um elevado nível de atividade significativa, que incremente sua reflexão e ajude a construir significados; promover a interação com outros, pois o diálogo exige discussões e argumentos que fomentam a compreen-

são do tema tratado no texto, além de estudar a partir de uma base de conhecimento bem estruturada.

Essas escolhas implicam uma visão processual do conhecimento e o fomento à motivação e à autonomia crescentes. Da mesma forma, a flexibilidade de espaço e tempo proposta pela EaD pode encontrar reflexo em textos didáticos que privilegiem o complemento de ferramentas assíncronas em AVAs, bem como que permitam flexibilidade mínima em sua progressão, no intuito de reforçar essa construção de autonomia e prover a interação necessária à aprendizagem significativa.

Tratando-se do interacionismo sociodiscursivo, quanto à aplicação de seus conceitos, parece ser interessante para o texto didático dessa natureza que o texto seja entendido como unidade de produção de linguagem. Essa compreensão se afina a conceitos como gêneros textuais e tipos de discurso. Não se pode, entretanto, definir o ISD, enquanto uma das abordagens teóricas possíveis para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos que é entre as inúmeras teorias de afinidade sociointeracionista, como a ideal para o suporte de textos didáticos com essa finalidade. A compreensão de que a produção de textos se faz por meio da linguagem em interação social já se traduz em consequências didático-pedagógicas importantes e afinadas, especialmente, às contribuições do interacionismo social para a aprendizagem. Embora trate de uma abordagem relacionada ao ISD, as palavras de Matencio (2007, p. 62), a seguir, permitem também sintetizar uma proposta ampla na perspectiva sociointeracionista:

Uma abordagem da língua como objeto de ensino e de aprendizagem consistente com a proposta do ISD deve, a meu ver, deslocar muitas das práticas em sala de aula. Afinal, não se trata de ensinar a língua – habitualmente compreendida como equivalente

à norma culta padrão – para que os alunos sejam capazes de produzir e receber textos. Trata-se, com efeito, de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem. Trata-se, por conseguinte, de considerar que as interações formativas são aquelas que inserem os sujeitos em determinadas práticas, que permitem a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente e, além disso, lhes oferecem a possibilidade de assumir um posicionamento identitário crítico em relação a tais práticas, saberes e representações.

A proposta de trabalho com as sequências didáticas é meritosa, uma vez que permite o planejamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Além de possibilitar momentos sucessivos de produção de textos e, conseqüentemente, constantes apreciações de produções graduais. No caso de textos didáticos para a modalidade de educação a distância, esse processo pode se valer de ferramentas auxiliares, especialmente aquelas ligadas às tecnologias de informação e comunicação. Um exemplo para isso são os fóruns e webfólios dos ambientes virtuais de aprendizagem, os quais permitem que o estudante tire dúvidas durante o processo de produção de um texto (no caso do fórum) e receba *feedbacks* sobre os textos já produzidos (no caso do webfólio).

Conclusão

A teoria do interacionismo sociodiscursivo em textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância foi tema da discussão proposta neste trabalho, sob a formulação do seguinte problema de pesquisa: de que modo os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo são aplicados num texto

didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância? O objetivo geral desta pesquisa foi orientar a análise, a indicação e o desenvolvimento de textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior na modalidade de educação a distância. O método escolhido foi o analítico, com foco na análise textual.

Ao fim da análise dessas duas obras, algumas considerações puderam ser feitas a respeito de elementos conceituais de base para a linguagem e para a epistemologia, bem como suas consequentes aplicações. A análise produzida a partir desses textos didáticos permitiu uma proposição inicial de elementos de interesse a um texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância. Seus elementos puderam ser agrupados em dois grandes eixos: linguagem e epistemologia, inspirados na hierarquia de critérios proposta para a análise.

O estudo de textos didáticos para a EaD sob a base das teorias sociointeracionistas permite contemplar diversos elementos de análise. Desse modo, são possíveis composições de análise diferentes para cada proposta de estudo desses textos. Alguns outros temas de pesquisa, nessa delimitação, interessantes para desenvolvimento posterior são: os objetos de aprendizagem, os roteiros de estudo e os próprios ambientes virtuais de aprendizagem como produções de linguagem cujo objetivo está no ensino-aprendizagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel

Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo, SP: Educ, 2007 [1999].

BUOGO, Ana Lúcia; CHIAPINOTTO, Diego; CARBONARA, Vanderlei. (orgs.). *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*. Caxias do Sul, RS: Educ, 2006.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E. *Produção Textual Acadêmica I*. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências Contábeis/UFSC, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida. (orgs.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 15-50.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 51-64.

PRETI, Oreste. (org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá, MT: Nead/IE-UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2006.



A poética na formação da criança³⁴

Vania Marta Espeiorin³⁵

A palavra está na base da construção humana. É, portanto, elemento fundamental no processo educativo. Pela palavra, como lembra Larrosa (2002, p. 21), o homem se constitui e também se educa, se forma e se transforma. Segundo o autor, “o homem é um vivente com palavra”, ou seja, “o homem é palavra”. Ela está presente nas várias expressões humanas, como a escrita poética, a fala e o ato de pensar. Vygotsky (1993) lembra que os pensamentos ganham concretização pela palavra, a qual precisa significar, porque as palavras sem significados são consideradas sons vazios. Em relação ao significado, o psicólogo russo destaca-o, entre outros conceitos, como critério e componente indispensável da palavra ou, ainda, como “um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento” (1993, p. 104).

Na linguagem poética, cada termo selecionado e escrito tem uma ordem inerentemente estabelecida pelo poeta. Diante dessa ordem, por vezes de forma involuntária, as palavras são expressas e degustadas pelo leitor, que passa a significá-las conforme sua história, seus conhecimentos e seus contextos de vida. No caso

³⁴ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança* defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da professora doutora Flávia Brocchetto Ramos.

³⁵ Jornalista, especialista em literatura infanto-juvenil e mestre em educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) – E-mail: vaniaajornal@yahoo.com.br.

da poesia infantil, além da palavra, outras características e recursos são explorados com o propósito de se aproximar e de chegar à infância e a seus protagonistas como algo que supera a simples diversão, embora a brincadeira e o jogo estejam na essência do poema. E, para aquela criança que nem sempre consegue construir e desconstruir por conta própria as significações e os simbolismos que o poético oferece, há, na sociedade, um espaço e um personagem que, adicionados à família, poderiam (e deveriam) ajudá-la nesse procedimento: a sala de aula e o professor.

Neste artigo, trabalha-se a poesia no processo de formação infantil. Nesse sentido, planejou-se uma sistematização dos aspectos observados em cinco poesias da obra *Lili inventa o mundo* (2008), com reflexões feitas por teóricos ligados à educação, à literatura e à filosofia. Procurou-se discorrer sobre as possibilidades de conhecimento que a poesia oferece à criança enquanto ser aberto a descobertas e inserido num constante estágio formativo. Candido (1995), com a concepção da literatura como um direito humano e como um texto humanizador, é o autor que, juntamente com Paviani (1996), Paz (1982) e outros teóricos, norteia este estudo, o qual corresponde a um recorte da dissertação *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*³⁶.

A partir da fundamentação teórica escolhida e das análises dos textos “Dorme ruazinha”, “Viver”, “Velha história”, “Pausa” e “Outono”, as quais tiveram como guia a obra *Na sala de aula: caderno de análise literária*, de Candido (2008), observa-se que a palavra poética estimula a imaginação na infância. Assim, ela abre

³⁶ A dissertação *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança* foi defendida recentemente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob orientação da professora doutora Flávia Brocchetto Ramos.

oportunidades para o leitor se colocar no texto, efetuar invenções, descobrir novos conhecimentos e novas leituras de mundo. O direito à poesia, ressaltado aqui, se sustenta nos argumentos que Candido (1995) utiliza ao considerar o papel contraditório e, ao mesmo tempo, humanizador do texto literário. O autor distingue três faces que a literatura apresenta:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 1995, p. 244).

Dirigindo o olhar a esses três eixos, novas reflexões surgem. Elas têm em vista também os possíveis saberes que o texto poético tende a oferecer à criança, por sua especificidade e pela capacidade de provocar sensações e abrir campo à fantasia infantil.

Tais reflexões conduzem a alguns questionamentos. No mundo contemporâneo, é possível educar pelo poético? Diante de tantas modificações e avanços tecnológicos, com novidades cibernéticas chegando à casa ou à sala de aula dos educandos, existe espaço para se trabalhar a poesia? Há como reservar momentos para degustar e refletir o poético na estrutura curricular e nos ambientes educativos? O professor e o aluno estão interessados ou sendo atraídos adequadamente pela e para a abstração dos conhecimentos ligados à linguagem poética? Por meio dela, de suas palavras, imagens³⁷,

³⁷ Observa-se aqui também o conceito de imagem literária trabalhado por Tavares. Segundo o autor, é possível considerar a imagem sob dois aspectos na arte literária. Um deles, de sentido amplo: nesse caso, a imagem é a “reprodução verbal da realidade, sendo, portanto, a rigor, toda ficção uma imagem” (Tavares, 1996, p. 367). O segundo aspecto trata do sentido restrito. Tem-se a imagem como “representação verbal e estética de uma realidade que se faz por analogia clara (comparação) ou subentendida (metáfora)” (Tavares, 1996, p. 367).

sons, ritmos e movimentos estéticos, é possível trabalhar a formação infantil, a constituição do sujeito e sua aproximação com a arte?

Perguntas como essas podem ser respondidas a partir do entendimento que Candido (1995) mantém sobre a manifestação literária. Para o autor, a literatura deve ser tratada como um direito humano, sendo esse direito aquilo que é indispensável não só à pessoa em si, mas também ao outro. Numa relação de parceria com a criança é que as poesias de Quintana observadas neste artigo e listadas a seguir se colocam. A exemplo de uma construção ou de uma engrenagem, os cinco textos analisados neste estudo sugerem à criança perceber algumas condições necessárias para a constituição humana. Portanto, nada mais oportuno que o ambiente educacional se abra ao poético e essa linguagem proposta por Quintana esteja à disposição da fruição dos alunos, principalmente nas séries iniciais, que é quando a criança abstrai os primeiros conhecimentos oferecidos em sala de aula.

Entra aqui o efeito de brincar com as palavras e as imagens, as quais estimulam o jogo e a energia da criança para o ato criativo, pois, segundo Vygotsky (2003, p. 12), o desejo que os pequenos têm de fantasiar sobre aquilo que veem ou trazem no pensamento “é reflexo de sua atividade imaginativa, como ocorre nas brincadeiras”. Brincando, o eu poético se coloca presente e ausente em “Dorme ruazinha” (texto a seguir), além disso, revela alguns mistérios que provocam a curiosidade do educando. Num jogo com a imaginação do leitor, ele, paradoxalmente, se esconde, quando sustenta que não há nada na rua, e se mostra, quando relata que só seus passos se encontram no local.

Dorme ruazinha

Dorme ruazinha... É tudo escuro...
E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?
Dorme o teu sono sossegado e puro,
Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...

Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...
Nem guardas para acaso persegui-los...
Na noite alta, como sobre um muro,
As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada,
O vento enovelou-se como um cão...
Dorme, ruazinha... Não há nada...

Só os meus passos... Mas tão leves são
Que até parecem, pela madrugada,
Os da minha futura assombração... (Quintana, 2005,
p. 13)³⁸.

A situação controversa tende a animar a criança por se revelar um chamado à descoberta. Por que, num dado momento, não há ninguém na ruazinha e, segundos depois, há passos nela? A imagem quebra o ritmo tradicional da leitura. Esse vaivém desacomoda o infante, deslocando-o de seu estado de tranquilidade para ingressar num ambiente que o provoca a pensar e a trabalhar o raciocínio.

Com seu histórico de vida e aprendizado, o educando tem a chance de olhar para as poesias quintanianas e, à procura de significados, de saberes, assumir novos questionamentos que o eu poético faz ou desperta. Uma amostra dessas indagações está no texto “Outono”, assim concebido: “É uma borboleta amarela? Ou uma folha que se desprende e que não quer tombar?” (Quintana,

³⁸ A identificação autoral de cada uma das cinco poesias analisadas neste estudo será colocada uma única vez, logo abaixo da íntegra do texto. Nas demais menções que vierem a ser feitas a essas poesias ou em que o título de cada uma aparecer, não será repetida a autoria.

2005, p. 24). Guiado pelo eu-lírico e pela fantasia, o aprendiz pode duvidar e arriscar respostas-perguntas que produzem um significado, senão absoluto, o mais próximo do que imagina: ou o outono pode ser “uma folha que se desprende e que não quer tombar?”. Nesse texto, a interrogação é explícita. Já, nas demais poesias analisadas, essas indagações não estão claramente colocadas, mas podem nascer das observações e sensações do leitor. Por exemplo: como o eu poético pode ter certeza de que não há ladrões no entorno do ambiente explorado em “Dorme ruazinha”? Por que, conforme expressa a seguir o texto “Viver”, só crianças e velhos conhecem o forte desejo de viver o cotidiano?:

Viver

Vovô ganhou mais um dia. Sentado na copa,
de pijama e chinelas, enrola o primeiro cigarro
e espera o gostoso café com leite.
Lili, matinal como um passarinho,
também espera o café com leite.
Tal e qual vovô.
Pois só as crianças e os velhos conhecem
a volúpia de viver dia a dia,
hora a hora,
e suas esperas e desejos nunca se estendem
além de cinco minutos... (Quintana, 2005, p. 16).

A alternativa de jogar com as distintas significações que a palavra oferece ao educando descortina novos horizontes durante a leitura, transformando o dançar sutilmente sinuoso da relva em uma imagem dos “cavalos do vento que estão pastando”, a exemplo do que expressa “Pausa”:

Pausa

Às vezes, nos dias calmos, apenas se nota uma leve
ondulação

na relva: são os cavalos do vento que estão pastando (Quintana, 2005, p. 22).

Observa-se, nesse aspecto, o jogo sob a ótica da função social, ou seja, o jogo como um significante para a criança explorar (Huizinga, 2007, p. 7). Para participar da competição articulada pelo texto poético, o infante precisa manipular as imagens depreendidas da palavra. É um exercício educativo que reelabora o imagético, aguçando a criatividade e, conseqüentemente, articulando o aluno para repensar a sua realidade e a do outro; e para ele se inserir sobre o porquê de vovô e Lili manterem atitudes semelhantes mesmo sendo pessoas em etapas diferenciadas de vida.

Pela linguagem, a imaginação e os questionamentos do educando sobre mundos exteriores e interiores podem ser expressos ou materializados. A rua vira referência de lugar, a pausa de momento, o outono de estágio. O exercício da pergunta, da problematização em relação a esses apontamentos, poderia ser mais frequente no espaço educativo e no anseio da criança em conhecer o que a rodeia e também o que seu pensamento quer significar para si e sobre si. Esse caminho pode ser feito de maneira prazerosa com a presença da poesia em sala de aula e trabalhando-a com base nas noções de brincadeira, de divertimento e de jogo como ferramentas de construção cultural e social.

A compreensão dos significados de uma maneira menos formal e sensivelmente representativa pode vir a contribuir para o educando ter consciência sobre o sentido e o uso das palavras no seu cotidiano, sobre o sentido e a melodia da cantiga de roda que ele, os colegas e o professor podem vir a partilhar nas brincadeiras em sala de aula, no recreio ou mesmo na rua. Isso poderia vir a refletir na atitude do infante no momento em que

ele, por decisão própria, vier a demonstrar o desejo de aprender consigo, com seu meio social e com os enunciados anteriores, que já passaram ou marcaram história em seus relacionamentos.

Considerando o espaço do significado na linguagem, Vygotsky (1993) coloca-o num alto nível, relacionando-o ao exercício do pensar e da concretização desse pensar pela palavra. O autor compara um pensamento a “uma nuvem descarregando uma chuva de palavras”.

Tal relação se deve ao fato de o pensamento não dispor de um equivalente direto em palavras, pois precisa antes passar pelos significados. Ou seja, a articulação imaginária da “leve ondulação na relva” precisa gerar algum sentido ao leitor. Esse sentido é construído e organizado primeiramente no pensamento infantil para, posteriormente, se concretizar em palavras. Portanto, a capacidade criadora da criança de dar significados está ligada ao pensamento, às imagens, às palavras, aos modelos e situações que chegam a ela pelos modos de atuação e comportamentos dos pais, por suas práticas e brincadeiras e também por suas leituras.

Um ambiente familiar ou educacional em que a obra literária circula por mãos de adultos e crianças, marcando presença não como um simples recurso textual, mas como um meio de transformação e gerador de sentimentos, é oportuno ao desenvolvimento do gosto estético e da criatividade dos seus integrantes. O contato da criança com “Viver”, ainda no ambiente familiar, tende a fazê-la entrar em sintonia com gerações distintas, que lhe alçam a interpretações mais apuradas sobre a aproximação que velhos e infantes podem estabelecer sem preconceitos e com mais emoção.

A convivência com a leitura e, no caso específico da poesia, com as imagens e os sentidos que ela pode promover a partir do entendimento dos pais/responsáveis/professores ou dos filhos/estudantes encorajam a criança a desafiar o texto. As criações imaginárias têm relação com o potencial do educando, que, pela leitura, ingressa num mundo do qual pode se apropriar, apesar de nunca ter estado nele. “Velha história” explora um ambiente que nem todas as crianças conhecem:

Velha história

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria.
Até que
apanhou um peixinho! Mas o peixinho era tão
pequeninho
e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas
escamas, que
o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente
o anzol
e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois
guardou-o
no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho
sarasse
no quente. E desde então ficaram inseparáveis. Aonde
o homem
ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um
cachorrinho.
Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelos cafés. Como
era tocante
vê-los no “17”! - o homem, grave, de preto, com uma
das mãos
segurando a xícara de fumegante, com a outra lendo o
jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando o
peixinho,
enquanto este, silencioso e levemente melancólico,
tomava
laranjada por um canudinho especial...
Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à mar-
gem do rio
onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os
olhos do

primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho:
“Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!...”
Dito isto, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n’água. E a água fez um redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado... (Quintana, 2005, p. 20).

A aproximação com rio e peixes, entretanto, pode ser facilitada por algo chamado imagem e pelo entendimento que o leitor busca no outro ou nos outros, sendo esse outro o homem, a fauna, a flora ou algum objeto materialmente constituído. O homem é provocado pela imagem poética. Ela incita o educando e faz nascer espaços para a criança observar que, mesmo em meio à contradição, tendo respeito ao pensamento alheio, pode expor suas posturas e opiniões. Pensando-a na ótica da educação, é relevante entender que a linguagem poética e sua capacidade de estimular a fruição e a criação artística podem ser constituintes do leitor na busca de si e no encontro com o outro. A linguagem poética que mantém e se desenvolve pela interação é o meio pelo qual as pessoas aprendem sobre si e sobre o outro, sendo esse outro realidade ou ilusão, pescador ou peixinho, passos reais ou de assombração, velho ou criança, relva ou vento, folha ou borboleta.

Numa das leituras possíveis do soneto “Dorme ruazinha”, o leitor é instigado a passear pela ruazinha, a buscar significados “verdadeiros ou ilusórios” e a fazer

afagos nela a partir do simples olhar. O desejo de saber o que mais nela existe, entretanto, é uma vontade natural do aprendente que anseia por articular a curiosidade.

Esse convite para a busca de respostas ou significados faz parte da linguagem humana e também se repete nas demais poesias conferidas neste estudo: em “Viver”, quando desafia o leitor a entender os motivos que levam a criança e o velho a reproduzirem atos tão parecidos embora seus ciclos de vidas sejam antagônicos; em “Velha História”, no instante em que a mão do homem (pescador) muda seu rumo e opta por alongar o período que antecede a morte do peixinho; em “Pausa”, quando o eu poético tem o vento como sujeito e altera seu perfil tradicional, colocando-o poeticamente num estado de latência; e, por fim, em “Outono”, no momento em que apresenta o enigma de um período que não quer envelhecer, apesar desse ser o seu aparente destino.

A abertura à dúvida e às interrogações que a linguagem metafórica da poesia sugere é um jeito de suscitar na criança a elaboração de um imaginário que possa dar conta ou se aproximar das alternativas que o próprio texto lhe oferece. Os processos educativos, como ressalta Paviani (1995), se alteram com o avançar dos tempos. De uma necessidade de sobrevivência, vê-se a educação pautando as carências de poder, de convivência, de progressos. A poesia, por suas características e força enigmática, chama o educando a desconstruí-la e a reconstruí-la, num segundo instante, com a ajuda das vivências e experiências desse aluno-leitor.

É com sua trajetória pessoal, familiar e social que o educando lê e se coloca diante das movimentações da imagem poética, essa representação que trabalha a realidade e a fantasia a partir da palavra posta no poema. E não são poucas essas movimentações, pois a imagem

comporta muitas significações opostas – a borboleta amarela pode sinalizar o nascimento de uma nova vida pós-lagarta ou o findar de uma existência que já se encontra em um percurso adiantado. As imagens tendem a facilitar ou instigar a criança a uma dimensão estética e, dependendo do receptor, até mais crítica e libertária da leitura em questão.

Em “Dorme ruazinha”, pela metáfora, a criança, que se encontra em estado de aprendizagem, descobre o cantar da estrela e esse cantar é parecido com o som dos grilos (“As estrelinhas cantam como grilos”). Mas qual é mesmo o som dos grilos? Agudo, grave, suave, gostoso, enjoativo? O caminho de entendimento sobre esse cantar é de cunho pessoal, além de intensificar a carga humanizadora da expressão emitida pelo poeta.

O imaginário leva a criança a recuperar os arquivos que sua experiência cotidiana mantém armazenados na lembrança. É um exercício de memória, mas não só. É também um jeito de o educando conhecer, a seu modo, mais a respeito do mundo, do que há nele e, ao mesmo tempo, de saber melhor quem ele é e quem são os outros viventes dos textos. O peixinho de azulado indescritível de “Velha história” é uma amostra surreal que o eu poético constitui para ativar os reflexos da criança em torno do maravilhoso, quebrando com a previsibilidade que a memória tradicionalmente armazena em relação ao universo dos peixes. Esse processo de resgate de memória não é algo simples. É complexo, mobiliza teorias, práticas e sentimentos “experenciados” tanto no aspecto solitário como nas relações sociais.

A poesia infantil concede ao educando a chance de usufruir da manifestação estética que o nível imagético proporciona. O peixe tomando laranja pelo canudinho trabalha uma perspectiva de educação que aborda a

diferença. Essa ruptura de padrões que a poesia explora ajuda a educar. Entretanto, a fruição que a imagem poética articula pode não ser terreno tão acessível a qualquer aluno. Nesse sentido, a figura do professor se torna imprescindível, mas não mais relevante que a do próprio aluno. O educador é quem tem condições de apresentar ou avançar em relação à linguagem poética no ambiente de ensino porque sua carga de experiência e de leitura provavelmente seja mais vasta. Mas o professor precisaria estar envolto no desejo de trabalhar a poesia em sala de aula, na biblioteca ou em quaisquer outros espaços. O educador deveria ter condições de escolher o texto mais adequado, que apresenta viés literário e atua com emancipação para com o leitor. Afinal, é necessário convidar o aluno a descobrir e a desejar a leitura poética enquanto texto transformador.

Como ponte entre o conteúdo e o educando, o professor dispõe da prerrogativa e do poder de dar à criança a oportunidade para ampliar seus horizontes e sua bagagem de conhecimentos, além de despertá-la para sentimentos que talvez nunca tenha provado ou para cenários jamais pensados ou percorridos apenas em sonho. Esse mesmo professor, atuando nessa perspectiva, concede a si a chance de reviver momentos e também ambicionar criações que, talvez, estivessem em suspenso ou, temporariamente, postas de lado em sua vida.

Dar atenção à infância e às alegorias desse período é uma alternativa para se estabelecer uma educação de qualidade. Não uma qualidade centrada nos modos produtivos adotados para quantificar a evolução de um sistema ou de um determinado trabalho, mas nos processos de autoconhecimento por vezes tão escassos em alguns estabelecimentos de ensino do século XXI. A criança aprende a se posicionar melhor no mundo

quando descobre que, por trás do vento que está “dormindo na calçada”, há um cenário que ela própria pode idealizar ou partilhar com outros colegas que também tenham vivido a leitura de “Dorme ruazinha”.

A infância, essa “água humana que brota da sombra” (Bacherlard, 2006, p. 106), pode ser resgatada ou vivida não apenas na sua devida fase, mas na imaginação que o poeta desperta em suas produções. A infância pode ser sentida pelas imagens que o leitor mobiliza ao abstrair daquilo que o poeta escreveu sentidos e saberes para seu dia a dia. A atração por “Pausa” tende a ocorrer pela contrariedade que a poesia sugere em relação ao posicionamento tradicional de uma criança, que é de agitação, como mostra Lili em “Viver”.

Torna-se interessante novamente lembrar que o aprendiz de hoje é diferente do aprendiz de outros tempos, quando a experiência era a principal forma de se educar, quando o cultivo do alimento, os cuidados com o corpo e os rituais sagrados eram passados dos mais velhos para os mais novos. Hoje, a criança, muitas vezes, se articula por conta própria à procura de novas descobertas, correndo atrás de significados que contemplem o conceito de “Outono”. Entretanto, a ajuda familiar ou do professor, embora não preponderante, é necessária porque a falta de experiência ou a própria imaturidade ainda são características do público infantil. Nesse sentido, o processo de enculturação, de encontro dos mais jovens com a sabedoria dos mais velhos, tão comum nos tempos primitivos, ainda demonstra seu valor.

Na poesia, muitas palavras (e personagens, conforme o texto) atuam como mediadoras e reveladoras e, portanto, simbolicamente. “A essência da linguagem é simbólica porque consiste em representar um elemento da realidade por outro, como ocorre com as metáforas”,

ensina Paz (1982, p. 41). Só que nem sempre as palavras conseguem ser abstraídas assim por todos os leitores. O que é simbólico e pode se transformar num saber para algumas pessoas não, necessariamente, atua da mesma forma para outras. A borboleta amarela, trazida por “Outono”, pode ser também signo da vivacidade tão desejada pelos seres humanos. No entanto, para perceber um símbolo, descobrir o conhecimento que ele comporta, é necessário que as crianças e também os adultos entendam ou vejam um determinado fato não apenas como tal, mas como expressão daquilo que não se conhece e pode vir a ser conhecido/nominado e se transformar em saber para o receptor.

Assim, a figura do mediador/professor torna-se oportuna e colaboradora não só sob esse aspecto da recepção sensorial e simbólica que provoca a construção de novos conhecimentos ao educando, mas também no que se refere à organização do texto, na forma com que esse texto se coloca para o leitor. Quando monta uma estrutura, o poeta ou o narrador propõe um “modelo de coerência” (Candido, 1995, p. 245), que nasce pela intensidade da palavra organizada. Em “Viver”, o eu poético inicialmente insere as palavras para descrever os estilos de vovô e Lili, cada qual com suas peculiaridades. Em seguida, aproxima-os, sinalizando que os desejos de ambos são semelhantes. Ao fim do texto, o referendo dessa similaridade: “Pois só as crianças e os velhos conhecem / a volúpia de viver dia a dia”.

Segundo Candido, o texto literário arranca as palavras do nada e as coloca num todo articulado, tornando explícito o seu primeiro nível humanizador. É por conta dessa organização que algumas palavras exploradas por dada poesia fazem revelar ou ecoar alguns sentimentos mais que outros, alguns conhecimentos mais que

outros. Podem existir cavalos do vento? Como ocorre isso? O desafio que a criança lança ao próprio texto é articulado pela sensação da dúvida que a comove, que a inquieta e a faz se sentir viva, porque duvida e não se conforma com o texto pronto. Essa provocação a faz olhar para si, para o outro, para a natureza e novamente para a coerência das palavras e para a forma da poesia, tentando desvendar o enigma, encontrar respostas aos questionamentos que emergem da leitura.

Por conta desses aspectos que a poesia apresenta, seria importante que o direito à literatura fosse extensivo à criança durante seu crescimento e de maneira mais incisiva nos anos iniciais de estudo. Apesar disso, muitos professores, a exemplo do que afirmam Averbuck (1984), Bochecho (2002) e Kirinus (1998) em seus estudos, ainda se mostram incapazes de lidar com a poesia, com a ordem que ela apresenta e seu sentido humanizador, porque resistem a se aprofundar e a se entregar mais sensivelmente a esse gênero textual.

Se, no passado, as crianças obtinham seus conhecimentos e procuravam seguir e perpetuar os rituais de sua cultura de geração em geração, dentro da própria família, hoje, essa perspectiva se alterou um pouco. Não é só a Lili que aprende com o vovô; o vovô descobre o mundo a partir do olhar e das peraltices de Lili. Não é apenas a poesia que se apresenta para o leitor infantil por meio das palavras selecionadas e organizadas pelo poeta, é o leitor que também se coloca no texto, podendo, a partir dele, formatar suas criações, aceitar ou rejeitar o escrito. Nota-se, aqui, a perspectiva de um saber autônomo, que abre o texto à imersão de um receptor livre, porém sensível aos diferentes passos da vida. Emana também um saber que aborda a quebra de tabus. Não somente os mais velhos sabem “ensinar” e

perpetuar seus conhecimentos de geração em geração. Os mais jovens também têm condições de mostrar aos mais experientes o que eles talvez não conseguiram ou ainda não conseguem enxergar.

Em relação aos poemas vistos e analisados neste artigo, a criança pode abstrair um pouco de sua personalidade, tanto pela identificação ou pela repulsa em relação ao homem-pescador que primeiro salva e depois conduz o peixinho à morte. Tem a possibilidade de vislumbrar um pouco de si na personagem de Lili ou no papel do vovô. Os saberes extraídos das poesias analisadas são também subjetivos. “Pausa” oferece aos pequenos a chance de penetrar numa atmosfera de tranquilidade adversa à sua típica aflição e a seu agito cotidiano.

Por causa das mudanças de atitude e das ferramentas de ensino, os rituais que têm ligação direta com o comportamento humano vão se alterando e o professor precisa compreender isso. Alguns ritos, contudo, ainda perduram da mesma forma que eram no passado e tentam convidar a criança a resgatá-los, mesmo que ela só possa fazer isso imageticamente. Os rituais despertam a emoção das pessoas, assim como a poesia, que, por meio da imagem, tem força para transmutar palavras e recursos estéticos e sonoros disponíveis no meio social.

Os recursos estéticos que o texto poético sustenta favorecem a ligação da margem do real com uma outra esfera que é a da fantasia, da arte ou das significações que a simples palavra não é capaz de sustentar e de propor à vida da criança. Conforme Paviani (1996, p. 31), o estético é uma “experiência fundamental”, uma “modalidade de relação com os outros e com o mundo”, que o ser humano necessita para viver. Está no nível do sensível e leva em conta o contato do homem com obras artísticas, técnicas ou naturais, e também as percepções da comu-

nidade em que esse homem está incluso. Diante disso, a escola contemporânea e o professor têm em suas mãos a rica possibilidade de apresentar esse conceito de estética e aprofundarem-se nos estudos com o texto poético juntamente com seus alunos.

Não fica difícil perceber que a linguagem poética é um dos campos propícios para se pensar os processos formativos da criança, sejam eles ritualísticos e simbólicos ou mais simples, sejam eles individuais ou partilhados em sala de aula. Afinal, a obra poética é uma maneira de “dizer o homem e o mundo” (Paviani, 1996, p. 135). Nesse sentido, é inegável que possa suscitar saberes, principalmente, a quem vive a infância e está descobrindo o que o mundo quer lhe dizer e nominar. E, se educação e poesia podem ser pensadas sob o aspecto da linguagem e como geradoras de conhecimentos, mais do que oportuno que andem juntas e acessíveis nos processos de ensino-aprendizagem e também no fazer e na fruição artística.

Referências

- AVERBUCK, Ligia M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. (org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1984.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.
- BOCHECO, Eloi E. *Poesia Infantil: o abraço mágico*. Chapecó, SC: Argos, 2002.
- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 2008.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo, SP: Duas Cidades, 1995.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

KIRINUS, Glória. *Criança e poesia na Pedagogia Freinet*. São Paulo, SP: Paulinas, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, 2002.

PAVIANI, Jayme. *Estética mínima: notas sobre arte e literatura*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 1996.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1982.

QUINTANA, Mario. *Lili inventa o mundo*. São Paulo, SP: Global, 2005.

TAVARES, Hênio. *Teoria literária*. Belo Horizonte, MG: Villa Rica, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. *La imaginación y el arte em la infancia*. Madrid, ES: Akal, 2003.



Parte III
Reflexões sobre processos educativos



Uma investigação sobre escalas a partir de uma perspectiva interdisciplinar³⁹

Márcia Fernandes⁴⁰

Escalas são representações de grandezas umas pelas outras, porém, algumas vezes, a educação científica da população passa por uma competência mínima sobre o tema. De acordo com Catelli (1999, p. 95) “a grandeza se manifesta por uma variedade muito grande de domínios: comprimentos, distâncias, massas, superfícies, volumes, forças, densidades, capacidades”. A medida pode ser considerada uma das bases da matemática. Mas elas são encontradas em praticamente todas as disciplinas, surgindo naturalmente a noção de interdisciplinaridade como necessidade para compreender as relações envolvidas na solução de problema razoavelmente complexos.

Este trabalho iniciou-se com a análise do objeto de pesquisa “escala”, por meio de uma pesquisa bibliográfica, remetendo-se à história da matemática e da física. Analisando a importância desse objeto na comunicação entre os povos e sua presença na educação.

A seguir, foi feita uma tentativa de definir o que é disciplina. E a visão que este trabalho se propõe a analisar

³⁹ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Uma investigação sobre escalas no ambiente escolar a partir de uma perspectiva interdisciplinar*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do professor doutor Francisco Catelli.

⁴⁰ Possui graduação em licenciatura plena em matemática (UCS), especialização em gestão escolar pela Portal Faculdades e mestrado em educação (UCS). E-mail: marciahw@brturbo.com.br.

pode levar a alguns dividendos importantes. Por exemplo: para construir a noção de escala é necessário lançar mão de ideias que, originalmente, nascem de vários campos do conhecimento. Além disso, a relação entre as ciências e as sociedades levou a acordos importantes que superaram fronteiras. Mas qual a importância desses eventos no cotidiano da escola? Seria o fato de eles serem considerados propriedade de algumas matérias que faz com que eles nem sejam, algumas vezes, evocados? Este estudo percebe a interdisciplinaridade como consequência do processo de ensino-aprendizagem.

Por último, pretende-se abordar, neste artigo, o papel da escola e das disciplinas. Elas deveriam dar conta desse objeto com a dimensão que lhe é dada aqui? Foi feita, então, uma entrevista semiestruturada com professores de uma escola pública, a fim de analisar suas posições sobre o papel das ações interdisciplinares para a formação do conceito de “escala” no estudante. É, portanto, objetivo deste trabalho analisar o papel das ações interdisciplinares na formação do conceito de “escala” do estudante.

Pretende-se, com este estudo, contribuir para a educação em matemática e em física, auxiliando na percepção das relações entre as disciplinas e, consequentemente, melhorando a aprendizagem, em especial, desses dois campos do conhecimento.

Escalas e medidas, uma visão da história da matemática e da física

Aprender matemática não é simplesmente aceitar fórmulas ou métodos prontos para resolver problemas. Uma forma para compreender determinado conteúdo é por intermédio de sua contextualização histórica. Para D’Ambrósio (1996, p. 29),

ter uma idéia, embora imprecisa e incompleta, sobre por que e quando se resolveu levar o ensino de matemática à importância que tem hoje são elementos fundamentais para se fazer qualquer proposta de inovação em educação matemática e educação em geral.

Nessa perspectiva, parece interessante analisar alguns fatos que levaram a matemática a ter tamanho valor na sociedade atual, investigando-se a “contribuição” das escalas para as diversas formas de comunicação social, bem como alguns aspectos relacionados à educação.

Apesar de haver poucos registros, acredita-se que o ser humano começou a utilizar-se da matemática muito antes de estabelecer a contagem. Os primeiros homens, na Idade da Pedra, viviam da caça e da coleta de alimentos, para isso, utilizavam a comparação de grandezas constantemente. No decorrer da evolução, a matemática surge como uma ciência capaz de resolver problemas cotidianos. Segundo Eves (1995, p. 24),

depois de 3000 a.C. emergem comunidades agrícolas densamente povoadas ao longo do Nilo na África, dos rios Tigre e Eufrates no Oriente Médio e ao longo do rio Amarelo na China. Essas comunidades criaram culturas nas quais a ciência e a matemática começam a se desenvolver.

Os egípcios destacam-se no desenvolvimento da matemática, utilizavam as medidas na resolução de problemas práticos como o cálculo de áreas e a mensuração de territórios, atividade que permanece até hoje. Na Grécia, também houve grande desenvolvimento do conhecimento matemático. Há mais de 2000 anos atrás, os gregos tinham a ambição de saber a forma e tamanho da Terra. Para isso, foi necessário, segundo Osserman (1997, p. 17), “desenvolvimento sistemático de um ramo inteiramente novo de conhecimento que os gre-

gos chamariam de *geometria*, que literalmente significa medir a terra”.

Nascido em Samos, Pitágoras também teve grande influência na matemática. Fundou a Escola Pitagórica, uma espécie de sociedade secreta que selecionava seus discípulos por sua índole e capacidade. Para os pitagóricos, tudo era explicado por meio dos números (inteiros). Pitágoras afirmava que para qualquer segmento de reta existiria outro que, por menor que fosse, poderia dividir o primeiro. Com a descoberta dos números irracionais toda a base pitagórica foi por água abaixo. O problema da incomensurabilidade de Pitágoras foi talvez a principal crise da matemática. Essa catástrofe surge da demonstração da impossibilidade de representar a diagonal de um quadrado por meio de um de seus lados.

Do ponto de vista da física, uma medida leva a um “ato de medida”. O metro padrão é um objeto construído e conservado com extremo cuidado, mas apenas um “objeto”. O “ato de medida” matemático não envolve uma operação no sentido de uma manipulação concreta de grandezas, nem leva a um objeto no sentido físico. A raiz quadrada de dois é um “objeto matemático” *construível* num significado específico da matemática.

Pitágoras fundamentou a matemática liberal, na qual a aritmética, a geometria, a música e a astronomia unidas formavam o *quadrivium*. Segundo Eves (1995, p. 97), a esse grupo de matérias “se acrescentava o *trivium*, formado de gramática, lógica e retórica. Essas sete artes liberais eram consideradas como bagagem cultural necessária de uma pessoa educada”, mas foi Platão quem influenciou para que a disciplina se tornasse essencial para a educação do ser humano. A Academia de Platão continuou os trabalhos de Pitágoras, de Cnido, membro destacado que ressignificou o conceito de proporção,

excluindo o zero e esclarecendo a definição de “grandezas de mesma espécie”.

Ao longo dos tempos, diversas visões diferentes de mundo foram sugeridas. Para os pitagóricos, todos os planetas giravam ao redor de um fogo que estaria no centro do universo. Já, para Copérnico, segundo Ray (1993, p. 116), “Nem o sistema solar, nem nossa galáxia, nem qualquer outra galáxia, nesse caso, seriam considerados ‘centrais’ ou possuidores de um *status* especial no universo como um todo”. Para Copérnico, os corpos iam para a Terra porque eram semelhantes e por isso tendiam a se unir. As premissas do matemático influenciaram Newton que, posteriormente, formalizou a ideia de universo em movimento regular.

A observação dos fenômenos da natureza é considerada, por Schenberg (1984, p. 15), o “objetivo da Física desde os tempos antigos”, e seu ramo mais antigo é a geometria, por fornecer uma descrição quantitativa das “grandezas físicas tais como comprimentos, áreas, volumes e ângulos” de geometria e, conseqüentemente, de medidas, como cálculo de áreas estiveram relacionados com o desenvolvimento do cálculo diferencial e integral no século XVII, tornando-se um instrumento importante para a física teórica e permitindo “a Newton dar as equações diferenciais fundamentais da Dinâmica” (Schenberg, 1984, p. 17).

Uma das descobertas de Newton foi a da atração universal. Para ele, todos os corpos, sejam eles terrestres ou celestes, obedecem às mesmas leis, inclusive as estrelas. No universo de Newton, retas paralelas só se encontrarão no infinito. A soma dos ângulos internos de triângulos é 180° . Essas teorias eram excelentes para a época, tudo poderia ser explicado por alguns poucos postulados, mas havia algumas limitações.

Para os gregos, o universo era eterno e estático. Para Newton, ele era móvel, porém regular como o relógio. Já no universo de Einstein, até mesmo as escalas se comportam de maneira diferente. Um exemplo disso é traçar um triângulo sobre a superfície de uma esfera. Seus ângulos internos não somarão mais 180° . Retas sobre essa superfície viram geodésicas, podendo se encontrar e, ao mesmo tempo, serem paralelas, pelo menos, localmente. A extensão dessa imagem leva a métrica do espaço-tempo. A ideia de medida permeia as visões de mundo da civilização ocidental dos últimos três ou quatro séculos.

Essa visão de mundo é a base de todas as telecomunicações do mundo atual, que, em algum momento, são mediadas por princípios da teoria da relatividade. O GPS é um exemplo de objeto relativístico. É possível saber com precisão da ordem do metro em que ponto do planeta está dispondo-se de um telefone móvel de tecnologia recente. Há aqui uma medida extremamente refinada, que seria inviável sem o concurso de uma visão de mundo einsteniana, a qual se revela aqui por seu lado “métrico”.

Uma outra faceta dessa abordagem sumária, que se faz aqui das diversas cosmologias da civilização ocidental, é a necessidade de sobreposição de campos do conhecimento para que essas cosmologias se cristalizem e adquiram o necessário rigor técnico. O problema da cosmologia é interdisciplinar, uma vez que a geometria euclidiana está para o universo de Newton assim como a geometria de Riemann está para o universo de Einstein.

Escalas e unidades: uma necessidade para a comunicação

O uso de unidades de medida não é exclusividade do meio científico. As unidades de medida são um recurso

de comunicação, seja entre pares no meio científico, seja no transcorrer de transações as mais diversas. A escola, nas suas várias manifestações, também se constitui num meio privilegiado de comunicação, seja de elementos “científicos”, seja das implicações sociais do uso desses elementos. Procura-se, então, incluir aqui uma breve digressão sobre esse meio privilegiado de comunicação: o sistema internacional de unidades.

Durante um longo tempo, cada povo utilizou seu próprio sistema métrico, os sistemas métricos antigos, dos quais se tem notícias, estavam predominantemente relacionados a partes do corpo humano. Mas diferentes sistemas de medidas causavam problemas principalmente para o comércio, porque pessoas de diferentes regiões tinham sistemas diferentes para medir, tornando as unidades de medida pouco confiáveis devido a não correspondência entre elas.

Para tentar solucionar esse problema, por volta de 1789, o governo francês solicitou à Academia de Ciência da França a criação de um novo sistema, comum a todos os povos. Durante sete anos, dois astrônomos franceses, Delambre e Méchain, viajaram pelo meridiano da Terra que passa por Paris com a intenção de medi-lo. O arco correspondente a um quarto desse meridiano dividido em 10 milhões de partes iguais resultaria no metro padrão. Conforme Inmetro (2002), o maior objetivo do chamado “sistema métrico” foi o de facilitar a comunicação entre cientistas, engenheiros, administradores. Em 1960, o sistema métrico foi renomeado, passando a se chamar “Sistema Internacional de Unidades (SI)”.

Essas considerações têm um significativo valor didático e pedagógico. Neste trabalho, será feita a tentativa de mostrar esses aspectos são pouco elucidados na ação do professor em sala de aula.

Interdisciplinaridade: causa ou consequência do processo de ensino aprendizagem?

O processo histórico do desenvolvimento do conhecimento não tem uma data inicial. É provável que tenha surgido a partir das observações e das necessidades do ser humano. O conhecimento é gerado, segundo D'Ambrósio (1996, p. 26), “pela necessidade de uma resposta a situações e problemas distintos, está subordinado a um contexto natural, social e cultural”. Ao se deparar com uma situação-problema, o indivíduo vai buscar elementos que conhecem, na tentativa de encontrar uma possível solução. Para isso, pode ser necessário o concurso de mais de uma disciplina. As disciplinas dividem o conhecimento em partes, fazendo com que se possa estudar cada parte do tema. Mas essa divisão acaba gerando a fragmentação do conhecimento em partes cada vez menores.

Para Paviani (2008, p. 26), “as disciplinas podem ser definidas como sistematizações ou organizações de conhecimentos, com finalidades didática e pedagógica, provenientes das ciências e, em circunstâncias especiais, de outros tipos de saberes”. Segundo Morin (2001a, p. 105), “disciplina é uma categoria organizadora do conhecimento dentro do conhecimento científico”. Ela nasce de um conhecimento externo e de uma reflexão sobre si mesma. A interdisciplinaridade surge como uma forma de integrar os conceitos às disciplinas, enriquecendo as ciências e superando a visão fragmentada do conhecimento.

As ciências estão em constante evolução, o que dificulta uma caracterização específica de cada uma. O que parece ser mais viável é o estreitamento de relações en-

tre elas, tornando-as, assim, mais próximas. Ao procurar conceitos semelhantes nas disciplinas de uma mesma área, é possível articular esses conceitos e formular um programa de trabalho mais interessante, auxiliando o estudante a compreender conceitos presentes no cotidiano, na matemática e nas ciências naturais, como escalas, grandezas e unidades de medida. Pombo (2004, p. 105) afirma que a “interdisciplinaridade surgiu na escola de forma quase espontânea” como uma necessidade, “uma aspiração emergente no seio dos próprios professores”.

Na sala de aula, os elementos que levam à interdisciplinaridade podem ser trazidos pelos estudantes. As manifestações, por parte dos alunos, quando estimuladas, tornam-se frequentes e, em certo grau, até impossíveis de serem consideradas na sua totalidade. Mas se os elementos são trazidos pelos alunos, fica garantida significação.

A matemática é uma ciência em permanente construção, que surge a partir dos problemas do ser humano. Conforme Popper (1982, p. 96), “estudamos problemas, não matérias: problemas que podem ultrapassar as fronteiras de qualquer matéria ou disciplina”. Dessa forma, a interdisciplinaridade surge como uma forma de integrar o conhecimento ao problema, de qualquer área, que se queira resolver.

Análise dos dados

Este trabalho é uma construção erigida a partir de diferentes vozes nele presentes: livros consultados, órgãos governamentais por meio dos PCN, professores entrevistados. Além da compreensão do pesquisador, o texto busca descrever explicações e compreensões dos participantes, ainda que reconstruídas pelo pes-

quisador. A ideia central dessa construção é a seguinte: considera-se, aqui, os textos como mapas, que evoluem na medida em que os territórios são explorados. O mapa que permite explorar o território fornece novas condições para melhorar o mapa, que permite explorar novamente, e assim sucessivamente. É um processo evolutivo de escrita que favorece a (auto)crítica. Para Moraes (2007, p. 106), “no mesmo movimento que se aprende se comunica” e essa é uma das intenções deste trabalho.

Para a efetivação da entrevista, foram convidados os professores de matemática e de física que estavam atuando naquele momento nessas disciplinas no ensino médio em uma escola pública de médio porte da região nordeste do Rio Grande do Sul, foram entrevistados cinco professores de matemática e três de física. Realizou-se uma entrevista semiestruturada composta por algumas perguntas norteadoras, que, conforme Lüdke (1990, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Pela análise dos dados, percebeu-se que os professores de matemática acreditam que o ensino fundamental não prepara o aluno para o desenvolvimento de alguns conceitos essenciais para o ensino médio. Para o professor de matemática (M4), a falha ocorre desde as séries iniciais do ensino fundamental, “a professora de currículo não gosta muito de matemática, acaba ensinando mais português e deixa a matemática de lado”. No momento em que um depoimento aponta que, no ensino fundamental, a professora decide-se pela interpretação de texto em detrimento da matemática parece que as disciplinas estão “em oposição”. Mas essa “oposição” não se manifestaria como resultado de uma atividade na

qual um problema matemático aflorasse naturalmente de uma situação recorrente. A interpretação de texto seria, possivelmente, um elemento integrante dessa emergência, e não algo antagônico.

Para que o aluno consiga aprender (ou retomar) conceitos que envolvem escalas e medidas, é necessário, segundo os professores de física, recuperar o que foi – ou deveria ter sido – ensinado no ensino fundamental, na medida em que surge a necessidade. F1 afirma que “sempre que envolve transformações de unidade, de escalas, eu procuro retomar isso que já foi visto no ensino fundamental e na matemática, mas que na verdade não fica”. A retomada dos conceitos deve ser feita, segundo F1, de forma gradual, dependendo da necessidade, mas não fazendo uma revisão de todo o conteúdo como se o aluno nada tivesse aprendido.

Praticamente todos os professores de física e matemática salientam o caráter instrumental das disciplinas. O professor de matemática (M5) acredita que uma forma que auxilia o aluno a aprender, é a visualização do objeto, “a gente trabalha assim, pega uma embalagem de um remédio, lá tem tantos ml, então vamos ver o volume, vamos calcular, vamos ter uma noção, vamos calcular a área dessa caixinha então”. A forma de trabalho desse professor vai ao encontro do pensamento de Carvalho (1994, p. 17), que afirma que as aulas de matemática devem “oferecer ao aluno oportunidades de operar sobre o material didático para que, assim, possa reconstruir seus conceitos de modo mais sistematizado e completo”. Para o docente entrevistado, implicitamente, parece existir a noção de que a matemática é uma ciência abstrata, mas tem a possibilidade de ser aprendida inicialmente por meios “concretos”, os quais poderiam ajudar a ressignificação dos conteúdos.

Um ponto a ser retomado, aqui, é o fato de a ênfase no ensino da matemática e da física estar frequentemente na repetição, e não na construção. Unidades de medida aparecem muitas vezes como tediosos e maçantes exercícios de conversão, e quase nunca na sua historicidade. Para M4, a história é uma forma de iniciar o conteúdo, e M5 propõe que os alunos pesquisem sobre o assunto que está sendo tratado em aula. Porém, a maioria dos entrevistados afirma que segue o programa e trabalha numa rotina de resumo de conteúdo, exemplos e exercícios. M1 conta que faz uma pesquisa em diferentes livros-texto, dando preferência para livros mais antigos, pois contém maior número e diversidade de exercícios. Física segue a mesma linha. F2 diz: “sempre dou resuminho de matéria, exemplos, exercícios que é uma coisa que eles tem que fazer bastante...”. A quantidade de exercícios é considerada importante para alguns professores, a repetição toma o lugar da construção.

Diante dos elementos aqui recolhidos, é possível perceber que o conceito fundador (ou a ideia-base) de medida não está presente na percepção dos envolvidos. A medida, uma das ideias geradoras da matemática, aparece nos entrevistados como ferramenta, apenas isso. A ideia de interdisciplinaridade, como um processo que resulta do envolvimento fecundo de múltiplas disciplinas a partir de um problema complexo, não é mencionada.

Nas entrevistas coletadas, foram encontrados diversos elementos sobre a forma como estão sendo ensinados os conteúdos de matemática e física. O conceito de escala está, em muitos casos, relacionado às conversões de unidades. A medida se reduz ao ato instrumental de medir. A interdisciplinaridade, alternativa para auxiliar os alunos na construção desses conceitos é, de acordo

com os professores, pouco trabalhada no contexto da escola.

Considerações finais

O caráter histórico dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores no ensino médio é considerado indispensável pelos PCN para o desenvolvimento social e cultural do estudante. Por esse motivo, este trabalho, inicialmente, retomou alguns eventos essenciais para a compreensão dos conceitos de escala e medida ao longo do processo histórico do desenvolvimento das ciências a fim de conhecer melhor o objeto de estudo e encontrar elementos que justifiquem a importância dada ao tema. Pode-se, assim, perceber que a medida, que acompanha o ser humano desde muito tempo atrás, é considerada por alguns pesquisadores uma das ideias fundamentais para o desenvolvimento das ciências. Esse aspecto é pouco mencionado pelos docentes entrevistados, somente dois professores afirmam recorrer à história das medidas ao iniciar o trabalho sobre o assunto.

No que diz respeito à interdisciplinaridade a maioria dos professores afirma não desenvolvê-la. Percebe-se nos depoimentos dos entrevistados que a matemática a física não são vistas como ciências isoladas, elas pertencem a um contexto interdisciplinar, mas não há discussão entre essas áreas a respeito da concretização dessas ações interdisciplinares. Para os quais concorrem conhecimentos de muitas áreas são tratados por equipes interdisciplinares. A solução desses problemas envolve conversa, negociação, troca entre equipes com diferentes formações de origem, com diferentes visões. Acredita-se que esse é um dos papéis da escola do século XXI: propiciar um ambiente permanente de troca,

de construção de ideias a partir de conceitos vindos das disciplinas as mais diversas.

Além da ideia de medida como elemento de comunicação, a medida deveria ser vista na sua integralidade como um dos elementos de base para a física e a matemática. Essa concepção transcende o simples rótulo de ferramenta. As leis físicas seriam as mesmas ainda que todas as unidades de medida fossem modificadas. A medida pode ser vista como demonstração na matemática, na qual está implícita essa ideia. O aspecto de comunicação que a medida possui é essencial para as relações entre as pessoas. Trocas comerciais são facilitadas quando a linguagem é a mesma. A presença de ações interdisciplinares parece ser necessária nesse ambiente de relações. Como “entregar” ao aluno o conhecimento em partes? A medida como troca não pode ser dissociada da medida como elemento fundador das grandezas. Do ponto de vista dos problemas do dia a dia dos alunos, torna-se difícil encontrar situações que permitam elaborações profícuas com o uso de apenas uma disciplina.

À luz de todas essas considerações reunidas, acredita-se ser possível responder, de maneira razoavelmente argumentada, à questão inicial desta pesquisa: “Que argumentos ajudam a sustentar o encaminhamento de ações interdisciplinares no ensino de escalas e medidas no Ensino Médio?”. No decorrer do estudo, foi possível perceber que a presença de ações interdisciplinares é necessária para que o aluno se aproprie do conceito de escala na sua integralidade, tanto no seu aspecto de fundadora das relações entre grandezas, quanto no seu aspecto de vetor de comunicações, seja entre cientistas, seja entre a população em geral. Uma pergunta: é possível a apropriação desse caráter comunicativo da medida no dentro de uma única disciplina? É possível perceber

o aspecto de representação intrínseca que a medida possui, no interior de praticamente todas as ciências, estando confinado no seio de apenas uma delas? A resposta é, evidentemente, não.

O tema desta pesquisa, “escalas e medidas”, não pertence à matemática ou à física. A medida de forma direta ou indireta está presente em praticamente qualquer investigação científica. Como sugestão para pesquisas futuras, propõe-se uma investigação sobre a organização atual dos currículos de matemática e física, buscando encontrar outras respostas para compreender melhor a forma como são ensinados os conceitos de escala e medida e como a interdisciplinaridade pode contribuir na aprendizagem dessas noções.

Referências

- BRASIL. *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC: Semtec, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 25 maio 2008.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. *Metodologia do ensino de matemática*. 2. ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 1994.
- CATELLI, Francisco. *O alvorecer da medida*. Caxias do Sul, RS: Educs, 1999.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da teoria à prática*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- EVES, Howard. *Introdução à história da matemática*. Campinas, SP: Unicamp, 1995.
- INMETRO. *Sistema Internacional de Unidades – SI*. 8. ed. rev. Rio de Janeiro, RJ: 2007. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2009.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.

- OSSERMAN, Robert. *A magia dos números no universo*. São Paulo, SP: Mercury, 1997.
- PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.
- PIAGET, Jean. Epistémologie des Relations Interdisciplinaires. In: POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa, PT: Relógio D'Água, 2004.
- POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa, PT: Relógio D'Água, 2004.
- POPPER, Karl. *Conjecturas e refutações: o progresso do conhecimento científico*. ed. Brasília, DF: UnB, 1982.
- RAY, Christopher. *Tempo, espaço e filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- SCHENBERG, Mário. *Pensando a física*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.



Reflexão sobre o termo integralidade nas práticas pedagógicas do docente do curso de enfermagem⁴¹

Nanci da Silva Nino⁴²

Introdução

A educação superior tem, entre suas finalidades, o objetivo de “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, [...] prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade” (Brasil, 1996, p. 16). Diante da afirmação presente, fica evidente a importância de repensar a atuação docente nos cursos da área de saúde, em especial nos cursos de graduação em enfermagem. Além de uma relação direta com a comunidade, esses professores são responsáveis pela formação do enfermeiro nos vários âmbitos de atuação em saúde, desde a promoção até a assistência nos serviços especializados.

Na visão de Perrenoud (2002), o papel da educação é democratizar o acesso aos saberes, desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de cons-

⁴¹ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Docente Universitário do Curso de Enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da professora doutora Eliana M. S. Soares.

⁴² Enfermeira formada na UFPel; especialista em cuidados intensivos (UCS); especialista em formação para educação a distância (UCS); mestre em educação (UCS); docente do curso de graduação em enfermagem (UCS); gerente assistencial do Hospital Geral de Caxias do Sul e Ambulatório Central (UCS). E-mail: nsnino@gmail.com.

truir e defender um determinado ponto de vista, isso também no ensino superior. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que os professores dos cursos de graduação em enfermagem devem manter atualização pedagógica constante, procurando recursos e estratégias que promovam situações que não estejam focadas na tradicional exposição de conteúdos para, dessa forma, auxiliar a realizar a transposição didática, a pensar e refletir o processo educativo numa perspectiva de aprendizagem como construção e inserir a integralidade na assistência prestada entre alunos da área da saúde aos usuários.

Relato de um estudo

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que tinha como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas de docentes universitário de um curso de enfermagem. O problema de pesquisa objetivou responder como ocorrem as aulas dos professores, as facilidades e dificuldades que encontram nesse contexto, como acontece a relação entre professor e aluno e se o professor universitário realiza a reflexão sobre seu processo de ensinar.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Foi desenvolvido em uma universidade comunitária da região nordeste do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi desenvolvida com sete docentes do curso de graduação em enfermagem que preencheram os critérios de inclusão estabelecidos pela pesquisadora. Como critério de exclusão foi considerado o fato de o professor não ter a enfermagem como formação universitária de base.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de instrumento de entrevista contendo seis perguntas norteadoras de forma semiestruturada. Ocorreu no

período de abril a maio de 2009. Os dados resultantes das entrevistas foram analisados com base na análise de conteúdo, seguindo as ideias de Bardin (2000).

Quadro teórico: a formação docente no contexto da saúde

Os docentes da área da saúde, como facilitadores no processo de aprendizagem no ensino superior e em outros cenários, têm discutido amplamente mudanças pedagógicas no processo de ensino. Existe um novo cenário para atender às exigências do mercado; nele, inclui-se a formação de profissionais em diferentes profissões. Acredita-se que, dessa forma, aprimorando e envolvendo todos os atores do processo de ensinar, possa-se construir uma formação em saúde desafiadora, capaz de incentivar o aluno a buscar soluções aos problemas.

No entender de Castro (2005), as modernas e sofisticadas tecnologias utilizadas na área da saúde não são suficientes, pois dependem de pessoas cada vez mais qualificadas e com conhecimento sobre atividades assistenciais. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais assume papel fundamental nesse processo. Os profissionais formadores, na área de enfermagem, precisam criar situações que desenvolvam competências importantes para o profissional enfermeiro, tais como atuar em equipe, respeitando o semelhante, uma vez que esse profissional integrará a equipe multiprofissional e participará da gestão dos processos relacionados à sua prática profissional.

A preocupação, hoje, é que as instituições de ensino superior revejam suas propostas curriculares, reformulando conteúdos para que as práticas, diante do exercício profissional, sejam mais coerentes com a realidade

vivida no âmbito atual. Trata-se, pois, de não formar profissionais que detenham o monopólio do saber em um campo de conhecimento ou em um conjunto de técnicas, mas profissionais que tenham compromisso com um objeto e com sua transformação, a que se acrescenta: em alteridade com os usuários e em composição de coletivos organizados para a produção da saúde (Rovere, 2005 *apud* Ceccim, 2005).

Se é fundamental ao profissional assumir seu papel de educador nos cenários de práticas assistenciais, muito mais urgente é pensar e reorganizar melhor os processos pedagógicos que estão sendo utilizados nas universidades, mediante recursos que cativem a atenção dos alunos para trabalhar as bases de conteúdos científicos.

Conforme Perrenoud (2002), a ideia básica é confrontar o estudante com situações próximas daquelas que ele encontrará no mercado de trabalho e construir saberes a partir dessas situações que se sobressaem na falta de alguns recursos. O que o autor comenta é o que certamente ocorrerá aos futuros profissionais de enfermagem: o dever de realizar suas tarefas da melhor maneira possível e corretamente; mesmo perante dificuldades, tais como a falta de materiais, de equipamentos e de recursos financeiros. A reivindicação atual do mercado de trabalho exige que as universidades revisem suas diretrizes curriculares para que preparem o aluno à conquista de seu espaço.

Há uma carência de mudanças de planos pedagógicos, a fim de tornar a aprendizagem interessante e que também desenvolva o senso crítico desses profissionais, os quais estarão no mercado de trabalho futuramente. Para o professor, este é o atual desafio: participar da construção de novos perfis de alunos com novas práticas

educacionais, desenvolver nova consciência e um novo conceito no ser professor e ser aluno, respeitar a ética e os valores do indivíduo, ou seja, reforçar a importância da integralidade ainda na formação acadêmica.

Conhecendo a importância do conceito de saúde na prática da enfermagem

A preocupação com a saúde da população brasileira começou a ocorrer no início do século XX, devido às péssimas condições de habitação, higiene, trabalho com longas jornadas, sem descanso ou férias, alimentação e saneamento básico. Figueiredo (2004) comenta que, diante da situação precária, os governos estaduais resolveram desenvolver políticas de saúde pública com Getúlio Vargas no poder, porém, sem muito sucesso. A saúde ainda estava desordenada e caótica. Na década de 30, o direito à saúde estava relacionado à carteira de trabalho, ou seja, o direito à saúde estava reservado àqueles pessoas que dispunham de dinheiro para comprar os serviços médicos particulares ou àqueles trabalhadores que tinham sua profissão registrada. Os indigentes e pobres recebiam atendimento nas santas casas e beneficências, que eram instituições de caridade. A assistência médica era individual, curativa e especializada, e esse modelo refletiu-se nas décadas seguintes (Mello *apud* Figueiredo, 2004). Antes, a intervenção em saúde girava em torno do doente e da doença a ser combatida com a figura do médico centralizador da conduta, por meio de consultas médicas e da utilização de medicamentos.

Na década de 80, houve dois acontecimentos que reproduziram um novo significado de saúde: a VIII Conferência Nacional de Saúde (1986) e a Constituição Federal de 1988. O Sistema Único de Saúde (SUS) teve como objetivo trabalhar a dicotomia da saúde pública,

no aspecto mais preventivo, e a assistência médica, no aspecto mais curativo. A defesa da saúde, como valor comum a todas as pessoas, aconteceu na VIII Conferência Nacional de Saúde, que definiu saúde, em seu relatório, como direito de todo cidadão a ser garantido pelo Estado.

O conceito de saúde levou considerável tempo para ser criado e estabelecido. Existe uma preocupação em ser respeitado em todas as suas diretrizes. Por isso, o professor dessa área deve modificar, ou melhor, analisar seus conceitos perante o assunto, aproveitando da melhor maneira suas experiências e considerar as dos alunos.

É importante que os professores da área de enfermagem conheçam o conceito de saúde, visto que a enfermagem atua diretamente com as condições de saúde dos indivíduos e da coletividade. Na VIII Conferência Nacional de Saúde (1998), o entendimento de saúde inclui não apenas as condições de vida (alimentação, renda, habitação, ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso à terra), mas também direitos ligados ao acesso universal e igualitário a ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde e exigências ligadas a uma política nacional de saúde (Stédile *apud* Kubo; Botomé, 2001).

Houve uma mudança considerável e significativa no conceito de saúde, passando a ser considerada um bem necessário e imprescindível para a população. A intenção é que todo indivíduo tenha o direito de manter e adquirir saúde. Para isso, atores de diferentes áreas da equipe multidisciplinar unem-se para cuidar do ser humano de maneira integral.

O conceito de integralidade na prática do enfermeiro

Quando se reflete sobre a ação docente da área da saúde e a formação dos futuros profissionais dessa área, é imprescindível o conhecimento sobre a importância do conceito de integralidade durante os anos de formação e também durante o desenvolvimento da assistência entre os profissionais e usuários. A definição legal e institucional de integralidade apresenta-se como “um conjunto articulado de ações e serviços de saúde, preventivos e curativos, individuais e coletivos, em cada caso, nos níveis de complexidade do sistema” (Ministério da Saúde, 1996, p. 66). Discutir sobre integralidade nos âmbitos da sala de aula com os futuros profissionais da saúde reforça o quanto essas instituições formadoras estão preocupadas em preparar os docentes, pesquisadores, discentes e demais profissionais afetos a esse tema para prestarem um cuidado integral e humanizado aos usuários⁴³.

É preciso, no entanto, que os professores, além de entenderem o termo “integralidade”, também pratiquem essas ações, vejam o sujeito como um todo e, juntamente com os seus alunos, pratiquem essas discussões ainda na sala de aula e nos campos práticos⁴⁴ de aprendizagem. Para que isso ocorra, faz-se necessária uma compreensão do termo integralidade.

Alguns autores que tentam explicar o termo “integralidade” refletem que é forçoso reconhecer que se trata de uma palavra que não pode ser chamada de

⁴³ O termo “usuário” refere-se a todo cidadão que utiliza o ingresso digno nos sistemas de saúde (Ministério da Saúde, 2006).

⁴⁴ “Campo prático” refere-se ao local destinado à aprendizagem dos serviços de enfermagem, tais como: técnicas de administração e gerenciamento de recursos, materiais e pessoas, como exemplo: hospitais, clínicas, unidades básicas de saúde, entre outros.

conceito, mas sim um conjunto de tendências cognitivas e políticas com alguma imbricação entre si, mas não completamente articuladas. Pode ser considerado um conjunto de tradições argumentativas sobre o tema (Pinheiro; Mattos, 2003).

O ápice das ações de saúde é fazer com que elas não sejam exclusivamente ações médicas, mas que estejam envolvidas em todas as categorias profissionais que trabalham e pesquisam novas tecnologias para o cuidado. Assim, é preciso assumir a integralidade como princípio norteador das práticas de saúde. O ponto de partida é o pressuposto que a integralidade é uma construção social e faz parte de um esforço coletivo interdisciplinar, envolvendo pesquisadores, docentes, profissionais de saúde e alunos de graduação e de pós-graduação de instituições de ensino superior do país (Pinheiro; Mattos, 2003).

Para que seja possível enxergar e trabalhar as práticas da integralidade na assistência aos pacientes/clientes, é preciso que o professor leve, o mais precocemente possível, para a sala de aula, a discussão acerca da importância da integralidade para os alunos e, nas ações em campos práticos de aprendizagem, enfatize e demonstre aplicabilidades acerca do tema, para que eles consigam discernir essas ações, praticando-as futuramente. Não adianta o discurso ficar apenas no papel; são necessárias práticas que comprovem o quanto a integralidade é importante para um cuidado digno, especializado e humanizado, respeitando, acima de tudo, o direito do usuário de participar do planejamento do seu cuidado.

Em síntese, pode-se dizer que as políticas de enfrentamento de certas doenças são elaboradas tendo como referência a noção da integralidade, incluem tanto ações preventivas como assistenciais. Ademais,

elas partem de uma apreensão ampliada das necessidades das pessoas portadoras ou não de doença. Uma dimensão específica dessa ampliação é a que diz respeito aos direitos das pessoas. A questão aqui não se refere apenas ao direito ao acesso aos serviços de saúde. Refere-se ao conjunto de direitos da pessoa (Pinheiro; Mattos, 2003, p. 57).

A autora citada reforça que é preciso, além de ofertar serviços de saúde, respeitar os direitos dos pacientes/clientes e atendê-los não apenas na doença, mas também nas práticas preventivas e assistenciais da sua saúde. Para que se torne possível a realização de uma prática que atenda à integralidade, necessita-se incentivar efetivamente o trabalho em equipe. É preciso estabelecer estratégias de aprendizagem que favoreçam o diálogo, a troca e a interdisciplinaridade entre os distintos saberes formais e não formais que contribuam para as ações de promoção de saúde em nível individual e coletivo entre alunos, professores, profissionais, usuários e gestores. A noção de integralidade como princípio deve orientar a ouvir, compreender e, a partir daí, atender às demandas e necessidades das pessoas, grupos e comunidades num novo paradigma de atenção à saúde.

Discussão dos dados

Os professores demonstraram uma preocupação em focar o processo de ensino na aprendizagem dos alunos, em não somente informar ou “repassar” informações, mas perceber se os alunos estão fazendo parte da sua própria construção do conhecimento. Mostram, portanto, um esforço de superação de uma pedagogia diretiva para uma construtivista, que coloca o aluno como partícipe ativo e corresponsável pelo processo de aprender.

Essa condição pode ser percebida em vários momentos no discurso dos professores e materializa-se, por exemplo, na ênfase dada por eles na mudança de cenários para incentivar os alunos a participarem e se envolverem, proporcionando também o contato com os cenários de atuação profissional. É possível que o aluno aproveite esses locais para realmente vivenciar o que os professores estão trabalhando, associando teoria e prática com mais facilidade porque estão fazendo parte do contexto real de trabalho. Os alunos podem analisar os fenômenos do contexto de trabalho, perguntar, discutir com os professores e colegas as situações em questão, escutar os pacientes, familiares, aproximando-se deles e aproveitando as experiências dos professores para resolverem questões de aprendizagem.

Os docentes acreditam que, utilizando esses recursos, podem favorecer o desenvolvimento por parte dos alunos de habilidades e competências que a profissão exigirá. Cada aluno é diferente; o rendimento da aprendizagem é diferenciado. Por isso, o professor precisa dominar diferentes estratégias, superando a transmissão vertical de informações como forma única de ensinar, deve ser autocrítico e saber quando deve modificar sua ação docente com vista ao desenvolvimento de determinado tipo de aprendizagem, envolvendo suas práticas no conceito de integralidade.

Considerações finais

No decorrer desta investigação, um fato relevante chama a atenção: a ausência do termo “integralidade” nas falas dos professores. Isso causa estranheza, considerando a importância desse conceito para os trabalhadores da saúde, professores e alunos. Será a falta de embasamento teórico-científico sobre essa temática?

O professor não tem percepção sobre a importância da integralidade para trabalhar com os alunos, professores, pacientes e familiares? Falta introduzir essa temática no currículo do curso de enfermagem?

Produzir respostas a essas questões, com novos estudos, possivelmente, apontará formas não só de incorporar o conceito no discurso, mas, principalmente, nas condutas cotidianas. O conceito de integralidade pode nortear a forma de acolher, cuidar e assistir em saúde. As ideias relacionadas à integralidade deveriam estar presentes nas ações propostas em sala de aula e nas ações relacionadas à assistência, visto que seus pressupostos são parte de uma construção social e de um esforço coletivo, interdisciplinar, que envolve pesquisadores, docentes, profissionais de saúde e alunos de graduação e de pós-graduação de instituições de ensino superior do país (Pinheiro; Mattos, 2003).

Para conseguir enxergar e trabalhar as práticas da integralidade na assistência aos usuários, é preciso que a figura do professor leve o mais precocemente possível para a sala de aula a discussão acerca da importância dela na prática assistencial, além de praticar essas ações em campo prático no momento da aprendizagem, para que os alunos consigam entender a importância dessas práticas e, no futuro, desenvolvam-nas na sua ação profissional.

Ser docente, antes de tudo, é gostar de trabalhar nessa profissão, ser criativo, ser perceptivo e propiciar interação aos alunos continuamente. Mas ser professor do curso de enfermagem, além de todos esses adjetivos, é transpor o conhecimento, o amor, o respeito pelo próximo e o envolvimento com a profissão. Dessa maneira, serão formados profissionais mais autênticos e capazes de atender às necessidades atuais da sociedade na pres-

tação de cuidado com responsabilidade, conhecimento, ética, respeito e carinho com o próximo.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70, 2000.
- BATISTA, A. N.; BATISTA, S. H. *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo, SP: Senac, 2004.
- BERGER, S. B. *O desenvolvimento do portador de necessidades especiais de 5 a 7 anos através da metodologia ativa: um estudo de caso em Rio Pardo*. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 196*. Dispõe sobre ética na pesquisa. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *NOB 96*. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Carta dos direitos dos usuários da saúde: ilustradas*. Brasília, DF: 2006.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8, 1986, Brasília. *Anais...* Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1986. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/8_CNS_Anais.pdf. Acesso em: 16 set. 2008.
- CABRAL, F. M. S. *Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar*. Escola Estadual Machado de Assis – Londrina. Paidéia 2004, p. 327-335.
- PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. *Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ: IMS: Abrasco, 2003.

STÉDILE, N. L. R.; FRIENDLANDER, M. R. Metacognição e ensino de enfermagem: uma combinação possível? *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, SP, p. 792-799, nov./dez. 2003.

STÉDILE, N. L. R. *Intervenção metacognitiva como estratégia de aprendizagem em prevenção de problemas de saúde*. 2002. Tese (Doutorado) – Escola Paulista de Medicina. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.



Educação corporativa: a formação do homem enquanto cidadão⁴⁵

Nestor Basso⁴⁶

O presente artigo divide-se em duas partes. Na primeira, aprofunda-se o conceito de “educação corporativa”, tendo em vista as ações de aprendizagem em relação à formação do cidadão. A segunda parte, com caráter empírico, examina a experiência e as ações de empresas, mediante o olhar atento e experiente de seus dirigentes.

“O mundo evoluiu”. Essa frase é ouvida com frequência. Em qualquer dia e horário, sempre há alguém, algum circunstante, que lhe dá voz e a traz à lembrança. O local e a situação não importam, podem ser os mais variados, ou seja, no ambiente familiar, nas rodas de amigos, em reuniões sociais, na escola, no trabalho, nos meios de comunicação... Na realidade, as pessoas (os povos) evoluíram e pode-se dizer que, sobre a Terra, não há mais áreas a serem “descobertas” ou nunca adentradas. Apenas um ou outro grupo étnico ainda remanesce em estado primitivo, preserva o hábito de andar nu e sobrevive com os instrumentos e recursos que a natureza lhe oferece. Desde os tempos remotos e aos poucos, o

⁴⁵ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Aprendizagem na organização empresarial: a formação do empregado como cidadão*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do professor doutor Jayme Paviani.

⁴⁶ Professor do Centro de Ciências da Administração da Universidade de Caxias do Sul, graduado em direito (UCS) e administração de empresas (UCS), especialista em administração financeira (EAESP-FGV) e mestre em educação (UCS). E-mail: nbasso@ucs.br.

homem acumulou informações, experiências e “produziu” conhecimentos. Extrapolou os círculos familiares, os limites tribais, evoluiu e organizou-se em sociedades. Estas se transformaram e evoluíram justamente na dimensão da “capacidade do homem desenvolver e acumular conhecimento” (Rodrigues; Rodrigues, 2002, p. 3).

Passando do extrativismo às atividades agropastoris e à produção artesanal, chegou-se à Revolução Industrial, que trouxe à cena novos métodos e meios de produção. A partir desse período, as atividades econômicas assumiram outra configuração, tanto em termos de estruturas e processos produtivos, quanto em volume, ritmo de evolução e avanços tecnológicos. Como observa Gomes,

se durante boa parte dos séculos XIX e XX, a sociedade procurava alcançar seus objetivos e resultados mediante a utilização de matérias-primas, de pessoal, da terra e do trabalho, foi possível constatar uma visível mudança a partir da consideração da informação e do conhecimento como parâmetros determinantes do êxito no progresso industrial, na melhoria da qualidade de vida, no desenvolvimento econômico e ainda nas relações políticas entre as nações. A segunda metade do século passado foi palco de notáveis transformações em decorrência da transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, com profundos reflexos sobre a educação, em todos os níveis, sobre a ciência e a tecnologia, com a presença cada vez mais significativa da inovação tecnológica e sobre a organização de empresas e governos (Gomes, 2004, p. 18).

As novas organizações surgidas na sociedade da informação e do conhecimento⁴⁷ “passaram a ser ca-

⁴⁷ Os meios de comunicação, principalmente a internet, possuem e disponibilizam um número incontável de informações. A troca pode se dar, em qualquer meio, de modo global, sem fronteiras. Para o professor Lo Mônaco, “vivemos em uma sociedade mundial interconectada

racterizadas fundamentalmente pelas missões de gerar novos conhecimentos, armazená-los e torná-los disponíveis para serem transferidos aos quadros das próprias organizações ou a outros interessados” (Gomes, 2004, p. 18).

A geração de novos conhecimentos, invariavelmente, passa por cérebros. Embora, às vezes, o dispositivo eletrônico que possibilita o funcionamento de determinados equipamentos e máquinas (computadores e robôs, por exemplo) seja chamado “cérebro” – “cérebro eletrônico” –, na verdade, essa categoria de cérebro não tem autonomia, nada gera além da execução de movimentos, procedimentos ou tarefas para os quais foi (pré) programado ou levado a fazer pela intervenção humana. Falta-lhe a *inteligência*, isto é, o “conjunto de funções psíquicas e psicofisiológicas que contribuem para o conhecimento, para a compreensão da natureza das coisas e do significado dos fatos” (Houaiss; Villar, 2009, p. 194). Tentativas de soluções autônomas, de ações, de respostas, pela via da inteligência artificial⁴⁸ –

de forma global e em tempo real, na qual todas as informações podem – em potencial – estar disponíveis para todos simultaneamente. É a Sociedade da Informação criada pela mídia” (Lo Mônaco, 2010). Diferentemente da informação, que pode ser encontrada em uma variedade de objetos e meios, “o conhecimento só é encontrado nos seres humanos” (Lucci, 2010, p. 2). E é por meio do conhecimento que a informação é processada. Assim, “o caminho da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento é o caminho da informação para o significado, da percepção para o julgamento. O conhecimento é a informação processada de acordo com o seu significado” (Markl, 2001). Essa interdependência “informação/conhecimento” ou “conhecimento/informação”, que se alimenta e retroalimenta, forma os traços que delineiam a sociedade da informação e do conhecimento.

⁴⁸ John McCarthy, juntamente com M. Minsky, N. Rochester e C. Shannon, “promoveu um histórico seminário interdisciplinar no ano de 1956 em New Hampshire. Tal simpósio tinha o objetivo, nas palavras de Minsky, de fazer as máquinas fazer coisas que exigiriam inteligência se fossem feitas por homens”. Nesse seminário, foi cunhada a expressão “inteligência artificial” (IA) por John McCarthy (Abbagnano, 2007, p. 659), uma área de pesquisa da ciência da computação dedicada a

apesar de todos os estudos e pesquisas já efetuados nessa área, que continuam sendo feitos, principalmente em institutos e centros de pesquisa, focados no desenvolvimento tecnológico – ainda não atingiram o resultado esperado, ou seja, construir máquinas que possuam ou simulem a capacidade humana de pensar, agir e resolver problemas.

“Embora a tecnologia venha transformando radicalmente os cenários no ambiente de trabalho, o homem ainda é personagem imprescindível” (Matos, 2008, p. 16). Logo, o homem é o ponto de partida. No homem está a aptidão natural de conhecer, aprender, compreender e resolver problemas e de adaptar-se a novas situações. Essa aptidão natural, específica do ser humano, vem sendo, ao longo da história, o princípio sobre o qual se funda a evolução e o progresso de maneira geral. A capacidade para resolver problemas, o talento para encontrar novas alternativas e soluções e o poder de raciocínio que possui levam à inovação, à criação de novo conhecimento.

Educação corporativa e a formação

As organizações, especialmente da metade do século XX para cá, compreenderam que o homem é a “chave” que abre todas as portas. Deram-se conta do manancial de possibilidades que é o “estoque” de inteligência (humana) guardado no seu corpo de funcionários (e também disponível em cada cabeça do contingente de pessoas que se espalha por todos os recantos). Aperceberam-se de que é a inteligência dos trabalhadores que faz brotar cristalinas soluções para a produtividade das operações,

buscar métodos ou dispositivos computacionais, que possuam ou simulem a capacidade humana de resolver problemas, pensar ou, de forma ampla, ser inteligente.

a qualidade do que produzem, a criatividade, a inovação, e que ela é a fonte do conhecimento. E mais, num planeta “global”, com economia em expansão, sem fronteiras e com intensa concorrência, ela pode significar vantagem competitiva, segurança da vanguarda e caminho para a expansão e consolidação do empreendimento⁴⁹ no tempo.

Guiadas pela compreensão que o ser humano é a nascente de onde verte todo o saber, as organizações, com aguçada percepção do rumo dos negócios e atentas aos movimentos e à dinâmica da economia, por meio de suas áreas de gestão de pessoas, passaram a imprimir outro enfoque na capacitação da força de trabalho, notadamente a partir da segunda metade dos anos 1900. Hoje, há milhares, no mundo todo, seguindo a mesma linha de pensamento e ação. As empresas, cada qual com sua estrutura, com sua própria maneira de ser, suas demandas, sua cultura, sua idiossincrasia, inserem o desenvolvimento educacional dos funcionários no seu planejamento estratégico. Para elas, o bem intangível, criado a partir do conhecimento humano, representa importante valor econômico e um elemento fundamental a alicerçar a construção e manutenção do seu futuro – futuro que já começou.

Entendendo insuficiente, ou não totalmente apropriada às suas necessidades e aos seus interesses, a formação escolar, técnica e acadêmica, proporcionada pelo sistema educacional formal,⁵⁰ as organizações empresariais engendram suas próprias estruturas de

⁴⁹ A palavra “empreendimento” é usada, neste contexto, com o sentido de empresa ou organização formada para explorar um negócio em qualquer ramo de atividade.

⁵⁰ Entende-se, aqui, por sistema educacional formal o sistema que engloba todas as instituições públicas e privadas que formam a rede oficial de ensino, às quais é possibilitado o acesso geral a todos os cidadãos.

ensino e aprendizagem e investem importantes recursos em treinamento, desenvolvimento e formação de funcionários. Dessa maneira, buscam preencher as lacunas deixadas pela educação formal na preparação do trabalhador, face às novas competências exigidas no ambiente corporativo. E a necessidade de formação do trabalhador com novo perfil origina-se no “reconhecimento da importância da inovação como elemento de vantagem competitiva” e na convicção de que “a inovação é produto da consciência humana” (Souza, 2010, p. 1). Para o desejado novo perfil de trabalhador, o jeito de fazer da educação para o trabalho precisa de ajustes, a fim de poder encaixar-se, sem “atritos”, nos mecanismos que movem a economia na sociedade da informação e do conhecimento. A educação, seja a escolar tradicional, do ensino fundamental à pós-graduação *stricto sensu*, seja qualquer outra, “é tema que interessa a todos os setores da sociedade, inclusive o corporativo” (Eboli, 2004, p. 29). E, no arcabouço educacional corporativo, dá-se importante mudança. A habilitação para o trabalho, o tradicional treinamento e desenvolvimento (T&D) perde espaço e cede passagem a uma preocupação mais ampla e abrangente com a educação dos trabalhadores.

O *novo* processo educacional assumido pelas organizações empresariais rompe os limites do treinamento e do simples ensinar a fazer – sem abandoná-los totalmente – e traz à prática a formação/educação para o trabalho que, na linguagem mais atual das empresas, é chamada “educação corporativa”. A denominação ou a forma como as empresas e a comunidade em geral, inclusive os meios acadêmicos, identificam essa proposta educacional não é aspecto relevante. A questão relevante é o seu “coração”, o que ela contém, a ação educacional que ela compreende.

“A educação corporativa constitui um avanço em relação aos tradicionais programas de treinamento, em que pese buscar desenvolver as competências⁵¹ em sintonia com as estratégias das empresas” afirma Bayma (2004, p. 25). Pelo mesmo caminho transita o entendimento do professor Mussak. Ao dissertar sobre educação e desenvolvimento humano, ele afirma:

O treinamento capacita o profissional, a educação desenvolve a pessoa. Essa diferença pode parecer sutil, mas é imensa, e o sucesso ou o fracasso de um investimento em educação corporativa reside na percepção da aplicação adequada dos procedimentos educacionais, como capacitadores, motivações, conteúdos e principalmente bases conceituais. O treinamento tem por finalidade desenvolver uma habilidade específica, como operar uma máquina, realizar um procedimento rotineiro ou atender pessoas dentro de uma faixa estreita de responsabilidade. Já a educação tem por objetivo aumentar o pensamento crítico do indivíduo, bem como capacitá-lo a aprender novos conteúdos por conta própria (Mussak, 2010).

Embora aparentemente óbvio, é importante frisar que educação corporativa é um processo educacional desenvolvido *dentro* das organizações *para* as próprias organizações, objetivando aumentar a produtividade da força de trabalho, criar vantagem competitiva, viabilizar as estratégias negociais e melhorar seus resultados. Como dizem Silva e Giordani (2010), ela consiste, fundamentalmente, num “conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo

⁵¹ Na linguagem comum, pode-se dizer que um indivíduo é competente quando possui uma soma de conhecimentos e habilidades. No campo organizacional, além de conhecimentos e habilidades, podem ser agregados capacidade de agir, de obter resultados.

Para Fleury (1999), competência é um saber agir, responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimento, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

a atuar mais efetiva e eficazmente na sua vida institucional”. Destaca-se como um sistema de capacitação de pessoas e talentos humanos alinhados às estratégias de negócios e mostra-se um poderoso meio de chegar à vantagem competitiva.

Meister (1999), profunda conhecedora dessa matéria, no texto “Educação corporativa”, descreve experiências educacionais corporativas de diversas organizações norte-americanas, de diferentes ramos de atividades. Mostra que os programas que desenvolvem transitam por disciplinas de formação básica e técnica, gerenciamento de sistemas, informações, trabalho em equipe, planejamento, vendas, varejo, finanças, produção, comportamento do consumidor, meio ambiente, política e cultura da empresa (cidadania corporativa). Contemplam também o estudo do contexto da empresa (seus negócios, clientes, fornecedores, concorrentes etc.) e o desenvolvimento de competências básicas do ambiente de negócios, tais como: conhecimento tecnológico, comunicação e trabalho em equipe, raciocínio criativo e resolução de problemas, aprender a aprender, liderança e gerenciamento da carreira. Como qualquer outra atividade umbilicalmente ligada e integrante da estratégia de negócios, os programas de educação corporativa bem-sucedidos “contam com os líderes empresariais como corresponsáveis pela aprendizagem organizacional e algumas vezes investidos no papel de treinadores e tutores de outros líderes” (Silva; Giordani, p. 9).

Esse contexto, entre outras coisas, favorece o desenvolvimento de competências críticas, “privilegia o aprendizado organizacional, fortalecendo a cultura corporativa, e não apenas o conhecimento individual” (Fleury; Oliveira Júnior, 2001, p. 91). As empresas acre-

ditam que a educação qualifica as pessoas e sabem que o conhecimento é pessoal. Assim também pensa Drucker (1993, p. 165), pois afirma que

o conhecimento não reside em um livro, em um banco de dados, em um programa de *software*; estes contêm apenas informações. O conhecimento está sempre incorporado a uma pessoa, é criado, ampliado ou aperfeiçoado por uma pessoa, é aplicado, ensinado e transmitido por uma pessoa e é usado, bem ou mal, por uma pessoa.

Assim, Drucker mostra que “a passagem para a sociedade do conhecimento coloca a pessoa no centro” (1993, p. 165), a pessoa é que aprende – ela faz a diferença. E o coletivo de pessoas que aprendem faz com que a empresa, focada em conhecimento, aprenda, trace seu caminho e siga em frente.

Com existência jurídica, as organizações, independentemente de sua natureza e das pessoas que trabalham nelas, configuram-se perante terceiros na forma de pessoa jurídica. Porém, a conduta, as características, as “feições” que as identificam, ou que as tornam conhecidas no meio em que interagem, advêm do modo de ser e agir das pessoas que trabalham nelas, do mais alto executivo ao trabalhador menos graduado (aquele que se situa na base da pirâmide). O comportamento individual e coletivo dos funcionários revela se uma empresa tem compromisso com a qualidade, com o resultado, se é um lugar bom de trabalhar, se é social e ambientalmente responsável, enfim, se possui um conjunto de predicados que a torna merecedora do respeito não só da comunidade interna, mas da comunidade em geral.

A empresa enquanto só estrutura física e jurídica é um ente inerte. Suas ações são as ações de sua gente. Portanto, quando se qualifica uma empresa como uma *boa empresa*, isto é, que busca seus melhores resultados

por meio de ações comprometidas com a ética, a justiça, o respeito ao direito dos outros e à natureza; que é uma empresa que prima pela qualidade dos seus produtos e está atenta aos avanços tecnológicos, à inovação e à criatividade, etc., se está implicitamente dizendo que as pessoas que agem por ela têm, em si, os atributos que formam essa imagem. Diante disso, é possível afirmar, sem receio de equivocar-se, que as pessoas que lhe imprimem tal imagem detêm, individualmente e em grupo, a informação e o conhecimento que torna cada uma delas capaz dessa construção, seja como atuante individual ou como participante de um grupo. A informação e o conhecimento, que conferem a cada trabalhador a competência de agir e criar de forma individual e coletiva, lhe conferem também a condição de atuar com autonomia e independência.

As habilidades, as competências, as informações e o conhecimento que cada sujeito possui, como funcionário de uma organização empresarial, compõem o capital intelectual da organização, enquanto o sujeito autônomo compõe seu próprio “patrimônio” individual, pessoal, *seu*. Com ele, trilha seu caminho, conduz seus passos, move-se na relação de emprego, na família, na sociedade e participa do quadro de funcionários de uma organização. Constrói-se como cidadão, sujeito de si, usufrui os direitos civis e políticos que o Estado lhe assegura e desempenha os deveres inerentes à condição de ser individual e coletivo que é.

Explicitação da prática da educação corporativa

A explicitação da prática educacional corporativa, desenvolvida em estudos e observação do fazer organizacional, compreende dados e informações levantados

em duas organizações empresariais da cidade de Caxias do Sul, importante polo econômico da região nordeste do Rio Grande do Sul. As empresas, uma de grande porte⁵² e outra de porte médio, foram selecionadas dentre as categorias definidas pelo Sebrae. Para averiguar a prática educacional corporativa, entrevistou-se o executivo responsável pela gestão de pessoas de cada uma delas e examinaram-se informações e documentos impressos que foram disponibilizados. Os resultados das entrevistas seguem demonstrados de forma conjunta e na sequência do roteiro elaborado e validado para a atividade. A média empresa doravante será identificada⁵³ pela letra M, e a grande empresa pela letra G.

Prática educacional corporativa

Ambas as empresas possuem uma política de treinamento e desenvolvimento (capacitação/educação) estabelecida como programa regular e integrante da estratégia de gestão de pessoas. A empresa média tem a política documentada em manual denominado Manual de Gestão Integrada – M. É um documento “guarda-chuva”, que contém todos os procedimentos da empresa, área por área, e, na parte referente à gestão de pessoas, expressa também as políticas de treinamento e educação. A empresa G tem seu sistema de treinamento e educação postado na intranet, com acesso só para os

⁵² A classificação do porte – grande e médio – das empresas pesquisadas foi efetuada de acordo com os critérios do Sebrae, fornecida pelo Departamento de Economia, Finanças e Estatística da Câmara de Indústria, Comércio e Serviços de Caxias do Sul. Médias: 100 até 499 funcionários e R\$ 10.000.000,00 até R\$ 100.000.000,00 de faturamento/ano; grandes: 500 ou mais funcionários e mais de R\$ 100.000.000,00 de faturamento/ano (CIC, e-mail de 09/12/2009).

⁵³ Na entrevista, um dos executivos solicitou que o nome da empresa não fosse expresso no texto do artigo. Por questão de isonomia de tratamento, optou-se por não identificar nenhuma das duas.

próprios funcionários. Por ele podem se locomover e verificar todas as possibilidades de formação oferecidas.

As duas empresas possuem programas de treinamento e formação/educação profissional como atividade normal e continuada. Tanto a empresa M como a G desenvolvem cursos de habilitação técnica em tarefas operacionais rotineiras de fábrica, como: solda, pintura, pinturas especializadas, leitura e interpretação de desenho (lid), operação de máquinas, metrologia, montagem e outros. Patrocinam, regularmente, também cursos de formação mais ampla, os quais vão da formação geral e pessoal a cursos de grande especialização técnica, cursos de graduação (superior), de pós-graduação *lato e*, por vezes, até *stricto sensu*.

O processo de treinamento e educacional de M e G é regular e permanente. A empresa M promove a capacitação técnica, preferencialmente, no primeiro semestre de cada ano, pois, segundo o gestor de pessoal, nesse semestre, tradicionalmente, o volume de atividade é um pouco menor. Quanto aos cursos de formação mais abrangentes, como os de terceiro grau ou especialização, por exemplo, os interessados elegem a instituição em que vão fazê-los. Se estiverem em sintonia com a atividade que desenvolvem na empresa, ela patrocina até 50% do custo, podendo chegar aos 90%, se o funcionário tiver benefícios flexíveis⁵⁴ e os direcionar ao curso. Caso o funcionário tenha benefícios flexíveis e queira fazer outro curso qualquer, de seu interesse particular, terá o patrocínio no valor correspondente ao benefício. A empresa G define uma verba anual no orçamento para o programa de formação/educação de seus quadros. Todos os cursos são desenvolvidos com o amparo dessa

⁵⁴ Benefício flexível corresponde à premiação por produtividade, assiduidade, qualidade no trabalho, entre outros.

verba. Sob a coordenação da gerência corporativa, o grupo de gestores de pessoal reúne-se, anualmente, analisa as necessidades da corporação⁵⁵ e define os programas para o ano. Os programas devem estar alinhados com a política e estratégia da empresa e são submetidos à aprovação da diretoria.

As estratégias, as ações e os planos mais utilizados para a implementação do programa educacional de cada empresa têm similitude de encadeamento e finalidade. Têm algumas diferenças, porém, nos instrumentos de operacionalização. As duas empresas proporcionam treinamento técnico e operacional utilizando instrutores do seu próprio quadro e valem-se também de escolas técnicas, como o Senai e a Mecatrônica – que, além de preparação técnica, ministram também conteúdos de formação geral. Operam com instituições de ensino superior externas para a formação em nível superior e na pós-graduação. Para cursos de formação específica, com conteúdos de terceiro grau, ou não (planejamento estratégico, liderança, administração de conflitos, motivação, política ambiental...), além de parceria com instituições de ensino superior, contratam profissionais externos e organizações e consultorias especializadas em treinamento empresarial.

A empresa G, em função do seu tamanho e das atividades e dos processos de alta complexidade técnica, empregados na elaboração de seus produtos, contrata cursos na modalidade *in company*, “customizados”, focados em determinadas necessidades, em universidades, institutos ligados a universidades ou empresas e consultorias, que tenham o conhecimento específico exigido. O

⁵⁵ A empresa de grande porte de cujas práticas de formação/educação para o trabalho está-se tratando neste estudo é, de fato, uma corporação. É um grupo de empresas, controladas por uma empresa *holding*, com um quadro de funcionários superior a nove mil pessoas.

rol de ações educacionais diferenciadas inclui também cursos em instituições de ensino do exterior, feitos no exterior mesmo ou na própria empresa.

O leque de cursos que as empresas M e G proporcionam aos seus funcionários tem semelhanças tanto na nomenclatura quanto nos propósitos. As duas patrocinam ensino de terceiro grau. O percentual de ajuda financeira que dão varia de acordo com a afinidade entre curso escolhido e o trabalho que o funcionário desenvolve na empresa. Por exemplo: um trabalhador que atua na área de transações internacionais terá o percentual máximo de patrocínio se cursar comércio internacional, ou se trabalhar em atividades de gestão da produção, também terá o percentual máximo se cursar engenharia de produção.

O elenco de possibilidades de formação de uma e de outra registra cursos específicos para cada categoria de funcionários e cursos com caráter geral⁵⁶. Ambas desenvolvem cursos de conteúdo técnico-operacional como solda, pintura, metrologia e outros já antes enumerados. Desenvolvem também outros tipos de cursos que, embora tenham forte cunho profissionalizante, seu alcance ultrapassa o horizonte corporativo. Nessa categoria, incluem-se cursos de planejamento estratégico, comunicação, administração de conflitos, liderança, motivação, desenvolvimento comportamental (atitudes, relacionamento, ética, trabalho em equipe, limpeza, hábitos de higiene e saúde...), gestão de carreira e gestão empresarial. O tempo de duração de cada evento varia de algumas horas (10h) a dois anos. A empresa G, em particular, inclui, no seu portfólio de atividades regulares de capacitação, programas específicos para dire-

⁵⁶ Cursos de formação geral incluem alfabetização, ensino fundamental e médio.

tores e gerentes desenvolvidos em parceria com três instituições de ensino de administração (*management*) e negócios (*business*) ranqueadas entre as melhores do mundo.⁵⁷

O objetivo é manter as lideranças da empresa acompanhando *pari passu* os avanços do conhecimento e das práticas de gestão, o comportamento do mundo dos negócios e suas perspectivas e oportunidades. Afinal, em tempos de sociedade da informação e do conhecimento, o quadro encarregado de timonear a organização precisa estar em dia, atualizado – *up-to-date*.

A tecnologia dos equipamentos e das máquinas operatrizes, de um lado, trouxe às empresas importantes ganhos em produtividade, qualidade e redução de custos; de outro, obriga-as a providenciar educação⁵⁸ formal para os funcionários com baixa (ou nenhuma) escolaridade. A operação de equipamentos e maquinário tecnologicamente sofisticados exige capacidade de leitura e compreensão de manuais de instrução, painéis eletrônicos e quadros de comando alfanuméricos, entre outros. O mesmo acontece com os novos e modernos processos produtivos, que requerem o entendimento de roteiros e ordens de produção, que acompanham o

⁵⁷ A empresa G desenvolve cursos de capacitação com duração de dois ou três meses a dois anos, em parceria com: a) Fundação Dom Cabral – brasileira; b) Insead – Executive Education – francesa e c) Kellogg School of Management, escola de negócios da Northwestern University – americana. As instituições nominadas em “a” e “b” constam no ranking das melhores escolas de negócios do mundo, segundo o jornal britânico *Financial Times* em 16º e 11º lugares, respectivamente, e a da letra “c” é a 1ª. *Top ranked da Business Week*.

⁵⁸ À medida que as empresa M e G aparelharam tecnologicamente seus parques fabris, abriram aos funcionários a possibilidade de fazer (ou concluir) o ensino fundamental e médio. Hoje, as duas contratam pessoas com ensino médio completo. A empresa M ainda mantém funcionários antigos que possuem apenas ensino fundamental. São pessoas que pertencem aos seus quadros há muito tempo, “profundos conhecedores das operações que desenvolvem e completamente integrados à cultura e filosofia da empresa” (responsável pela gestão de pessoas).

fluxo dos lotes de produtos em fabricação e, não raro, apresentam campos para serem preenchidos.

Embora possuir curso superior seja requisito de admissão para determinados cargos e funções, as empresas M e G não consideram isso plenamente suficiente. Os ingressantes precisam, pelo menos, conhecer a missão, os objetivos, as políticas e a cultura da empresa; em vista disso, passam por um processo de aprendizado do comportamento organizacional, da missão, dos princípios e dos valores que guiam suas ações.

Os cursos que M e G patrocinam devem ter alguma relação com a atividade que o funcionário realiza na empresa. O grau de relação – total ou nenhuma – entre curso e atividade é definido pela própria empresa, e o percentual de pagamento/reembolso concedido varia de acordo com essa escala (relação total a nenhuma relação). Disso pode-se concluir que cursos que as empresas entendem de exclusivo interesse do funcionário,⁵⁹ ou de mera formação geral, não recebem incentivo financeiro. Embora, mesmo não sendo explícita como tal nas grades curriculares dos cursos superiores, a formação geral se faz presente. Em vista disso, é possível afirmar que um elemento que fizer curso superior estreitamente ligado à sua atividade, além dos conteúdos técnicos específicos da profissão, terá vários de formação geral. Portanto, a par de melhorar sua condição profissional, tem a possibilidade de melhorar também a condição pessoal de sujeito autônomo e interagente. Esse raciocínio vale, igualmente, para cursos em escolas Senai e similares que, paralelamente à formação técnica, ministram

⁵⁹ Cursos de “exclusivo” interesse do funcionário (mera formação geral) ampliam o campo de conhecimentos do elemento que os faz e o tornam um sujeito mais qualificado. Portanto, capaz de ações mais qualificadas. Assim, mesmo indiretamente, pode agregar qualidade em sua atuação na empresa.

conteúdos de formação geral. Uma particularidade da empresa M: o funcionário que tem direito à fruição de benefícios flexíveis poderá direcioná-los ao custeio do curso que desejar, mesmo que “nada tenha a ver” com o seu trabalho profissional.

Tanto a empresa M como a G acreditam que a capacitação profissional e a educação empresarial consistente que propiciam aos seus funcionários, direta ou indiretamente – de forma organizada e contínua –, contribuem para o resultado da organização e para eles próprios. No que concerne à lucratividade, a empresa M sustenta sua crença na constância com que tem pagado participação nos resultados.⁶⁰

A empresa G não relata participação nos resultados para firmar sua crença; refere ganhos em inovação, criatividade e produtividade. Ambas destacam a boa convivência entre os funcionários, padrão comportamental ético, lealdade e compromisso com a empresa. Uma e outra entendem que os funcionários sentem-se satisfeitos por pertencerem aos seus quadros. De maneira geral, M e G mantêm um bom clima organizacional, com trabalhadores tecnicamente bem preparados, tanto para a construção do resultado da empresa como para a construção do seu próprio caminho.

Aprendizagem em benefício do indivíduo

Educação consiste na aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano ou, simplesmente, ato de educar-se. Esse é um entendimento usual, corrente, expresso em dicionário da língua portu-

⁶⁰ O número de salários pagos aos funcionários a título de participação nos resultados, ininterruptamente, nos últimos anos, além dos definidos pela legislação trabalhista, varia entre três e seis ao ano.

guesa (Houaiss, 2009). De acordo com Brunner e Zeltner (1994, p. 88), “a discussão sobre o conceito de educação leva a grandes controvérsias e as definições conhecidas diferem consideravelmente entre si”. Vista como um fazer contínuo, natural, evolutivo, que se funda em práticas, entendimentos e ações cujo fim é a reprodução da cultura na qual se realiza,

nas sociedades primitivas ela é sinônimo de vida, modo de ser, de criar e recriar o mundo. Ela se identifica com as relações sociais e de produção, com os costumes e comportamentos do indivíduo e da coletividade. Envolve todos e tudo. Em nossa sociedade, a educação em geral e a educação escolar particularmente impõem-se como algo necessário para a sobrevivência do grupo e da própria sociedade (Paviani, 2005, p. 10).

A aprendizagem resulta de um processo educativo e pode ser adquirida a partir da observação, da prática, da experiência e de estudo, em todas as áreas do conhecimento. Vasconcelos e Mascarenhas a entendem “como um processo de mudança de comportamentos a partir da crescente aquisição de conhecimentos sobre si e sobre o meio ambiente” (2007, p. 1). Para Gagné, ela “se realiza quando surgem diferenças entre a performance que o indivíduo apresenta antes e a que ele mostra após ser colocado em situação de aprendizagem” (1974, p. 1). E ela se torna significativa quando encontra “um conceito, uma idéia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ancoradouro a uma nova informação” (Moreira, 2006, p. 15) e passa a ter significado para o indivíduo. No entendimento de Vasconcelos e Mascarenhas” (2007, p. 1), pode-se dizer que “o conceito de aprendizagem relaciona-se à construção contínua da ‘identidade’ dos indivíduos, que a desenvolvem a partir da constante articulação entre seus valores e com-

portamentos passados e novos estímulos e experiências adquiridos no cotidiano”. Para eles, pensada como

fenômeno organizacional, que ocorre no nível da coletividade, pode-se entendê-la como processo contínuo de mudança de comportamentos na organização, o que se dá a partir da articulação constante entre os valores e as capacidades dos indivíduos e as suas exigências naquele contexto (Vasconcelos; Mascarenhas, 2007, p. 1).

A aprendizagem nos assuntos da administração, como campo de conhecimentos específicos, é um processo bastante recente. Considerando a existência da humanidade, a evolução da educação e das ciências, pode-se dizer que é um tema muito novo, embora tenha um passado, ainda que discreto e modesto, pois “todo conhecimento é devedor de um acumulado ao longo da história, não existindo senão o conhecimento construído coletivamente” (Freitas, 2007, p. 2). Na ciência da administração,⁶¹ as teorias são elaboradas “a partir de estudos qualitativos, quantitativos e mistos, que analisam e observam a prática de gestão nas organizações” (Freitas, 2007, p. 8-9). Incipiente nas “primeiras horas” da Revolução Industrial, aos poucos se robustece e consolida-se como importante campo de estudo, principalmente a partir da segunda metade do século passado. Seus preceitos e seus saberes fomentam o desenvolvimento, a expansão e o fortalecimento das organizações, mesmo as de fins não lucrativos. Apesar de sua pouca

⁶¹ “Há autores que consideram a Administração como ciência, alguns como arte e boa parte na forma de prática ou técnica, além dos que a vêem dentro do conjunto das três ou de apenas duas” (Bernardes, 1993, p. 25). A administração pode ser considerada uma aplicação de várias ciências, em especial, a antropologia, a sociologia, a psicologia, a economia, o direito, a política e a matemática (Motta, 1974, p. 8). Pode-se dizer também que é um campo do conhecimento que se consolida como tal e se revigora e desenvolve a partir da prática empresarial e de estudos e pesquisas acadêmicos.

idade, firma-se como relevante instrumento de desenvolvimento econômico.

Impulsionado pela informação e pelo conhecimento, o universo econômico move-se com muita agilidade. Entre as organizações empresariais que o “habitam”, há as que são agentes desse movimento e o acompanham. Outras ficam na espreita do que as mais atentas fazem e (re)agem caudatariamente. As que “perdem a hora” e não se apercebem acabam em posição complementar ou incorporadas ou, ainda, desaparecem. As mais diligentes, no entanto, sem descuidar do agora e dos seus resultados, trabalham para construir o futuro e firmar-se nele. Organizam suas próprias condições de trabalho, abrem as portas e dão passagem à educação e ao conhecimento.

Os exemplos examinados para este trabalho denotam diligência das empresas. Mostram prática efetiva de um padrão diferenciado⁶² na capacitação dos quadros de funcionários. A diversidade de alternativas, de meios e de conteúdos oferecidos, que objetiva melhorar o resultado da empresa diretamente, também tem o poder de qualificar o funcionário como ser pensante, consciente, autônomo.

O conhecimento técnico que o funcionário adquire lhe incute a competência de produzir mais e com mais qualidade; também lhe agrega ganho pessoal. Imprime-lhe a condição de profissional mais qualificado, com mais alternativas de empregabilidade, portanto, com mais segurança e autoconfiança. Os cursos de formação mais abrangente, adicionalmente à qualificação profissional, propiciam ao indivíduo autonomia, reflexão crítica, ca-

⁶² O vocábulo “diferenciado” é empregado, aqui, para indicar capacitação profissional além do simples adestramento, do fazer mais; capacitação que agrega valor ao trabalhador, como ser único e coletivo.

pacidade de encontrar soluções e ser criativo. Além de constituir a *cidadania corporativa* do trabalhador, esses atributos permitem-lhe constituir-se, também, como cidadão do mundo, ou seja, agir e interagir com consciência e autonomia na sociedade em que se insere.

Concluindo este estudo, cabe destacar que nem todo o indivíduo envolvido no processo ensino e aprendizagem acaba aprendendo, mesmo diante de todas as condições para que a aprendizagem se efetive e onde quer que se realize. Como diz Paviani, “o aprender é um ato que o sujeito deve assumir, caso contrário todo ensinar é em vão. Por isso, se o ensinar é deixar aprender, o aprender é deixar que alguém (ou algo) nos ensine” (2003, p. 16). Isso significa dizer que, em escola pública ou privada, em ambiente corporativo ou em qualquer outro, se o aprendiz não deixar que alguém (ou algo) o ensine, não aprenderá. Portanto, pode-se inferir que ser mais ou menos esclarecido, ter mais ou menos competências, tornar-se um cidadão autônomo, consciente, sujeito de suas ações e de si necessita um ato de vontade. Precisa querer ser.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

BAYMA, F. *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo, SP: Prentice Hall, 2004.

BERNARDES, C. *Teoria geral da administração: a análise integrada das organizações*. São Paulo, SP: Atlas, 1993.

BRUNNER, R.; ZELTNER, W. *Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CICS, Câmara de Indústria, Comércio e Serviços de Caxias do Sul. E-mail de 9 dez. 2009.

DRUCKER, P. F. *Sociedade pós-capitalista*. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 1993.

EBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo, SP: Gente, 2004.

FREITAS, M. E. *Cultura organizacional: evolução e crítica*. São Paulo, SP: Thomson Learning, 2007.

FLEURY, M. T. L. *Educação para as empresas do século XXI: no universo da cultura, o centro se encontra em toda parte*. São Paulo, SP: Schmukler, 1999.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JÚNIOR, Moacir de M. *Gestão estratégica do conhecimento*. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

GAGNÉ, R. M. *Como se realiza a aprendizagem*. Tradução de Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro, RJ: Livros técnicos e científicos, 1974.

GOMES, P. A. Uma visão estratégica da educação corporativa. In: Bayma, Fátima. (org.). *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. Fundação Getúlio Vargas; São Paulo, SP: Prentice Hall, 2004.

HOUISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2009.

LO MONACO, G. *Sociedade da informação x sociedade do conhecimento*. Disponível em: http://64.233.163.132/search?q=cache:_ZbFZsJ3PfeJ:www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php%3F. Acesso em: 9 jan. 2010.

LUCI, E. A. *A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar: notas de conferência para alunos e professores de ensino médio em diversos estados do Brasil*. Disponível em: <http://64.233.163.132/search?q=cache:tDpPoKaigDYJ:www.hottopos.com/vidlib/7/e2.htm+sociedade+d>. Acesso em: 9 jan. 2010.

MARKL, H. InterNaciones, 1998. Humboldt 76. *Revista Veja*, São Paulo, SP, n. 35, 5 set. 2001.

MATOS, F. G. *Ética na gestão empresarial*. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.

MEISTER, J. C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo, SP: Makron Books, 1999.

- MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília, DF: UnB, 2006.
- MOTTA, F. P. *Teoria geral da administração*. São Paulo, SP: Pioneira, 1974.
- MUSSAK, E. *Treinamento não é educação*. Disponível em: <http://www.sapiensapiens.com.br/site/treinamento-nao-e-educacao>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- PAVIANI, J. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2003.
- PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.
- RODRIGUES y RODRIGUES, M. V. *Gestão empresariais: organizações que aprendem*. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark, 2002.
- SILVA, D. R.; GIORDANI, J. R. *Educação corporativa*. UniFECAP. Disponível em: http://www.fecap.br/Portal/Arquivos/Graduacao_Rev_Estudante_On_Line/Educacao_Corporativa_Deborah_Ribeiro_Silv.pdf. Acesso em: 22 jan. 2010.
- SOUZA, A. F. *Educação corporativa, educação setorial e fóruns de competitividade: questões conceituais*. Disponível em: <http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1229429348.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- VASCONCELOS, I. F. G.; MASCARENHAS, A. O. *Organizações em aprendizagem*. São Paulo, SP: Thomson Learning, 2007.



Levinas e a educação: para uma pedagogia da responsabilidade⁶³

*Fabiana Michelin Grazziotin
Dr. Paulo César Nodari*

*“O valor das coisas não está no tempo em que elas
duram,
mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis,
coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”
– Fernando Pessoa*

Este texto se faz presente nesta coletânea com a finalidade de homenagear Fabiana Michelin Grazziotin, a qual, embora não tenha defendido sua dissertação de mestrado, mas fez parte dos mestrandos do PPGE-UCS da turma de 2008.

Fabiana Michelin Grazziotin, natural de Antônio Prado, Rio Grande do Sul, formada em licenciatura plena em letras, em 2001, especialista em formação para educação a distância, em 2005, ambas, pela Universidade de Caxias do Sul, com formação complementar, em 2005, no programa intensivo Intensive TYC Program: Teaching Young Children – Western Town College, WTC, Canadá; professora de inglês, em Antônio Prado, em março de 2008, sabendo do PPGE-UCS – curso de mestrado, da Universidade de Caxias do Sul –, submeteu-se ao exame de seleção e concorreu com 116 candidatos, dos quais foram selecionados 20. Ela foi selecionada e,

⁶³ Este era o título do projeto de dissertação de Fabiana Michelin Grazziotin junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – curso de mestrado – da Universidade de Caxias do Sul (PPGE-UCS). Homenagem do PPGE-UCS à Fabiana Michelin Grazziotin.

desde o início, entusiasmou-se com o programa. Tive a grata satisfação de ser indicado para ser seu orientador da dissertação de mestrado e, assim, poder conhecer um pouco melhor Fabiana Michelin Grazziotin: pessoa amiga, sincera, honesta e inteligente. Ela era radiante e contagiava a todos com a vontade de viver e vencer as barreiras que, por ventura, viessem a se interpor em seus objetivos muito bem traçados e definidos.

Infelizmente, num acidente, teve sua carreira acadêmica interrompida. Divertindo-se com as crianças, adolescentes e jovens de sua própria escola de idiomas *Easy English Language School*, em Antônio Prado, na festa de encerramento do ano e aniversário de um dos jovens, no dia 13 de dezembro de 2008, Fabiana caiu e sofreu um grave acidente ao participar de uma brincadeira. Foi-lhe prestado todo o atendimento. Mas todos sabiam, desde o início, que o seu quadro era grave. Constatou-se traumatismo craniano. Ela permaneceu no hospital por um longo tempo. Atualmente, Fabiana encontra-se na casa da família, em Antônio Prado, e encontra-se em estado vegetativo. De quando em vez, ela ainda precisa voltar ao hospital para alguns cuidados ou procedimentos necessários. E a família e os cuidadores estão sempre prontos para fazer o melhor possível. Quer-se ressaltar, sobretudo aqui, o cuidado, o zelo, o trabalho, o carinho e a abnegação da família de Fabiana: do pai, Luiz Antônio Grazziotin, da mãe, Gilda Michelin Grazziotin – mulher batalhadora, incansável cuidadora e de muita fé – e da irmã, Manoela Michelin Grazziotin.

Feita essa breve apresentação, passamos a esclarecer o propósito deste artigo de homenagem. No dia 6 de dezembro de 2008, à noite, Fabiana, via e-mail, enviou-me o projeto de dissertação em sua versão mais atualizada. Essa foi a última versão trabalhada por ela. Pois

bem, não obstante não se saiba o que o futuro reserva à Fabiana, pois, como diz o ditado popular, “o futuro só a Deus pertence”, queremos prestar-lhe uma singela homenagem. Pensamos que a melhor maneira de fazer isso seria socializar o que ela mesma já havia sistematizado para a composição de sua dissertação. Não publicaremos na íntegra todo o seu projeto. Faremos alguns cortes e confeccionaremos o material, tomando em consideração objetivos, contextualização, quadro teórico, metodologia e as referências do projeto dissertativo. Como observação pontual, mas muito importante, gostaríamos de esclarecer que o texto abaixo é de autoria da própria Fabiana. Para a publicação, tomamos a liberdade de fazer a seleção das partes do projeto e uma breve revisão do texto, sem, contudo, modificar o conteúdo e as ideias de Fabiana. Quanto às referências, no fim, optamos por deixá-las todas, ainda que não tenham sido completamente utilizadas no presente esboço. Por fim, lembramos aos leitores que, para sistematizar minimamente o texto para apresentação nesta coletânea, fizemos alguns cortes necessários. Porém, mesmo assim, para não tornar demasiadamente cansativa a leitura, optamos por não fazer acréscimos extemporâneos ao texto, interligando as diversas partes, a fim de não modificar o texto que sua autora havia confeccionado. Pedimos, por isso, a compreensão do leitor. O texto que segue pertence exclusivamente à Fabiana Michelin Grazziotin.

1. Objetivos

Geral: a partir da compreensão do entorno teórico que influenciou a formação do pensamento filosófico de Levinas, analisar alguns dos conceitos-chave da filosofia levinasiana, tais como “rosto”, “liberdade”, “responsa-

bilidade”, “justiça” e “linguagem”, a fim de entrelaçar os referidos conceitos ao contexto educacional brasileiro, tendo em vista uma prática pedagógica renovada.

Específicos

- a) Analisar qual foi a contribuição do pensamento de alguns autores estudados por Levinas, apresentados na obra *Nomes Propres*, para a formação da filosofia levinasiana.
- b) Compreender alguns dos conceitos-chave enfatizados por Levinas na obra *Totalidade e Infinito*, especialmente na primeira seção, tais como “rostro”, “liberdade”, “responsabilidade”, “justiça” e “linguagem”, visando à possibilidade de entrelaçamento desses conceitos com o agir pedagógico.
- c) Investigar em que medida a filosofia de Levinas pode contribuir para a prática pedagógica baseada na responsabilidade, na justiça e na paz.

2. Contextualização

Os problemas enfrentados na área da educação em nosso país, ao longo das últimas décadas, refletem muito o contexto histórico pelo qual passamos e as marcas deixadas por ele. Desde a expansão do ensino público, do surgimento das primeiras leis de diretrizes e bases da educação nacional, dos movimentos de educação popular, do ensino profissionalizante, busca-se uma educação crítica, formadora de opinião, constituidora de cidadania e da autonomia. Todavia, apesar de todos os avanços realizados nessa área, o modelo de educação reprodutora de conhecimento, doutrinador, excludente e elitista ainda continua a ser reproduzido Brasil afora, contribuindo, de certa forma, para o abandono de questões ligadas a nossa educação.

Tentativas isoladas de comunidades escolares preocupadas com um fazer pedagógico mais condizente com a atual realidade em que nos encontramos, embasadas por pensadores da área da educação e filósofos, podem ser encontradas por todos os cantos do nosso país, no intuito de, aos poucos, começar a se fazer o caminho de volta a uma educação, nos termos freireanos, mais “libertadora”, promotora da paz e da ética.

Progressivamente, a visão ecológica e holística do mundo que nos cerca – do desenvolvimento sustentável, do ecocentrismo, do feminino, do corpo humano como um todo que se complementa e não um conjunto de partes isoladas, do levar em consideração a preservação da vida e da saúde – vem servindo de base para se pensar uma educação sob um novo aspecto, sob um novo olhar para a sociedade e para o próprio ser humano. Nesse sentido, o ser humano começa a ser compreendido como alguém que se educa e é educado na socialização, na troca de conhecimentos, saberes e experiências. Ele deixa de ser o centro e volta a sentir-se e fazer parte de uma sociedade. A educação, dessa forma, passa a ser vista como espaço de preparação, em que o encontro, a troca e a abertura se tornam a base para a construção cooperativa do conhecimento.

Educação apresentada e defendida por Freire, tanto em sua *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), quanto em sua *Pedagogia do oprimido* (2005), como *busca*, rompimento de toda a alienação, promotora do humano, da consciência crítica, transformadora, ajuda a construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o ser humano é visto como fim e não como meio, desenvolvendo a humanidade a partir do diálogo e do amor, aceitando e respeitando o outro e seu projeto de abertura.

Dentro dessa visão de educação, faz-se necessário o desenvolvimento de novas habilidades e competências, e a escola passa a ser vista como responsável por possibilitar aos alunos uma preparação adequada para viver e conviver nessa nova realidade e por oferecer recursos que estimulem a autonomia do pensar, que busquem o questionamento, a dúvida e a solução de conflitos. A escola passa a ser entendida como espaço de humanização e de reflexão.

Nessa linha de pensamento, Libâneo, citando Dewey, ressalta o papel político e social que a educação exerce, o papel de responsabilidade do educador nas mudanças sociais e o papel de “sociedade embrionária” que a escola tem, sendo vista como um grande laboratório para as gerações futuras. O autor destaca a responsabilidade do pedagogo e dos educadores nas mudanças da nossa sociedade e diz ainda: “Dewey expressa, pois, o vínculo educação-sociedade, afirmando claramente a exigência de que a escola, ao mesmo tempo em que é a expressão da sociedade existente, atua também na preparação de uma sociedade diferente, mais justa” (Libâneo, 2000, p. 158).

É nessa direção que a educação precisa ser visualizada. Os valores e crenças impostas pela sociedade de consumo, excludente e opressora em que nos encontramos, vão contra essa posição, pois ainda prezam cada vez mais pelo individualismo, pelo egoísmo, pela competição e pela exclusão. É papel da escola promover a compreensão, a interpretação e a transformação do mundo em que se vive.

A nós, professores, enquanto parte do processo educativo, cabe pensarmos e buscarmos meios para alavancarmos uma nova educação que venha ao encontro de toda essa mudança, pois, segundo Paviani, “se a peda-

gogia [...] é uma ciência e uma arte, o professor não pode descuidar de duas atitudes básicas: a atitude científica e a conquista de um espaço ético para si e para os alunos” (2005, p. 27). É sob esse aspecto e cientes do papel de educadores responsáveis, entre outras coisas, por instigar em nossos educandos a tentativa de mudança da realidade em que nos encontramos, que se busca uma alternativa diferenciada para o processo pedagógico aqui vislumbrado, podendo, de fato, ser colocado em prática.

Cientes de que a base teórico-filosófica, isto é, os conceitos-chave a serem trabalhados, oriundos da filosofia de Levinas, não tenham sido pensados por ele especificamente sob o viés da educação, acreditamos, mesmo assim, que tal base teórico-filosófica tem muito a nos oferecer enquanto base de apoio fundamental, quando nos propomos a pesquisar e pensar sobre uma prática pedagógica baseada em valores, tais como: responsabilidade, justiça, respeito ao outro, amor e paz.

3. Quadro teórico

A presente pesquisa terá como base inicial a filosofia de Levinas, partindo de sua crítica à ontologia ocidental ou à tradição filosófica do Ocidente, que se apoiava na autossuficiência, nas relações impessoais, na substituição das pessoas pelas ideias, na neutralização e anulação do ser na sua própria ontologia, na legitimação da violência e na propagação da totalidade como sua razão de ser. Esse pensamento surge, principalmente, em função da violência sofrida pelo referido filósofo e por seu povo durante a Segunda Guerra Mundial e de outros acontecimentos marcantes no século XX.

O sentimento manifestado por tais acontecimentos faz com que Levinas repense a filosofia e parta, gradati-

vamente, para a defesa de que é a ética e não a ontologia a filosofia primeira, pois é somente a partir do outro que o filosofar acontece. É no encontro com o rosto do outro, face a face, que me interpela, que me chama à responsabilidade e à justiça que o humano encontra seu verdadeiro sentido. Esse encontro, a experiência ética, a relação, o preocupar-se com o outro faz com que o *eu* perca seu espaço egocêntrico, dando mais sentido para a heteronomia, instaurando propriamente a ética. O fundamento, a base da constituição filosófica e a condição do mundo aparecem nesse encontro.

Todas as questões da humanidade apontam, em seu surgimento, para as questões éticas, já que o encontro com o outro é descrito por Levinas como responsabilidade minha para com o outro, manifestação ética, pois não me importa quem seja o outro, não importa se me persegue ou se me aborrece, uma vez que, ocorrido o encontro, com sua alteridade, com seu rosto, que me interpela, a ética aí se instaura. Não importa quem quer que seja esse outro. Ele sempre será outro, maior que eu, por quem sou responsável e a quem necessito dar uma resposta, uma resposta ética.

Esse ser responsável, ou então, esse ser ético, é o que Levinas chama de “o essencial da consciência humana” – “todos os homens são responsáveis uns pelos outros, e eu mais do que todo mundo” (Levinas, 1997, p. 148). É ser responsável sem julgamentos, sem se importar se será correspondido, sendo, portanto, tal responsabilidade infinita. É responsabilidade que não significa poder. Mas é uma responsabilidade em que se fica exposto, substituído pelo outro.

Não cabe decidir deixar-me ou não afetar por outrem, por esse rosto, por essa alteridade, deixar-me ou não afetar por esse olhar, pois, pelo simples fato de ele

se dirigir a mim, esse rosto já não me abre possibilidade de escolha. A dor do outro me afeta e não há como permanecer indiferente a isso. A ética já se faz presente nesse exato momento. A justiça e a crença na paz, no assumir do tempo, no “arriscar-me a ir além da mediania, para chegar além da lógica que faz da mediania uma ética suficiente” (Souza, 2004, p. 205), aí se instauram.

Esse outro é absolutamente outro; é outro enquanto ele mesmo; é alteridade que se apresenta para mim diferente do meu eu; é diferente dos outros; é outro único; é independente; é outro com o seu próprio tempo, suas próprias crenças, suas próprias ideias. É o outro que não é um reflexo de mim mesmo, que me abre a possibilidade, que me traz inquietações, questionamentos, torna-me vazio, empobrecido e me chama. É chamamento que me faz responder com bondade e generosidade, que me faz doar. Sua presença dá sentido assim à minha própria existência. Levinas afirma, ainda, ao se referir às relações que estabeleço com outrem, que não fomos feitos para vivermos sozinhos, mas que somos seres de relação e que são nessas relações que crescemos e que significamos, que temos sentido para os outros (Levinas, 1997, p. 269).

Para Levinas, a relação acontece entre desiguais. Mesmo que eu me sacrifique pelo outro, eu não posso esperar nem exigir que o mesmo aconteça com o outro em relação a mim, ou seja, que o outro se sacrifique por mim. A relação será sempre assimétrica. Não posso esperar nada em troca. Eu só posso responder por mim. A alteridade parte de mim (Souza, 2004, p. 186). “Alteridade”, segundo Pivatto, é definida como a possibilidade e realidade do além do ser e da sua identidade como transcender para o outro numa relação responsável, revelada pela ética em seu sentido positivo: a ética

da alteridade está na origem de toda civilização e confere o sentido derradeiro de toda questão e busca (Pivatto, 2000). A alteridade é referência indispensável da própria possibilidade ética em seu sentido mais profundo. “A alteridade tem uma dimensão metafísica, é ética [...]”. O rosto do outro é justamente o começo da filosofia” (Sidekum, 2002, p. 155). Ele afirma, ainda, que a alteridade “fundamenta-se no princípio da relação eu e tu em Buber, e na relação de justiça em Levinas” (Sidekum, 2002, p. 145).

A linguagem, por sua vez, é a responsável por abrir o mundo da alteridade. A linguagem chama o ser humano para o bem e para o infinito, para o ser e para a ação, para a sua existência; isso torna o ser humano um ser de relação infinita com o outro.

Falar de alteridade significa, antes de tudo, incluir a ética no pensar. A relação com o outro se realiza na forma da bondade, que se chama de justiça e verdade e se concretiza historicamente numa infinita experiência de transcendência, como solidariedade e responsabilidade pelo outro (Sidekum, 2002, p. 155).

Essa relação com o outro é estabelecida no momento em que o rosto do outro me olha. Esse rosto, olhar (*visage*), segundo Levinas, não é um rosto objeto, um rosto plástico. É um rosto que apresenta uma “relação ao absolutamente fraco – ao que está absolutamente exposto, o que está nu e o que é despojado” (Levinas, 1997, p. 144). É um rosto que não necessita e nem lhe cabe julgamento, pois ele é único e não suporta ser julgado, passa diretamente à minha frente. “Que ele me olhe ou não, ele me diz respeito, devo responder por ele. Chamo de rosto o que, assim, em outrem, diz respeito ao eu” (Levinas, 1997, p. 291).

Sou responsável sempre por esse rosto, esse humano enquanto humano, sou responsável até mesmo por suas faltas. A resposta ao questionamento do outro é o que Levinas chama “ética”. “A possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro. Não creio que haja uma humanidade que possa recusar este ideal, mesmo que se deva declará-lo ideal de santidade” (Levinas, 1997, p. 150). Por conseguinte, o outro me diz respeito. Na desacomodação causada por esse outro, por esse rosto, é que ocorre a busca pela justiça, pelo bem, pela verdade, já que tal desacomodação leva à necessidade de se criar uma resposta ética de compartilhamento do meu mundo, de aprendizado. O rosto do outro ensina. O rosto é linguagem. É um mandamento que exige uma resposta justa e bondosa. É um ato moral. Ele exige acolhimento. Ele está para além de mim e a favor desse outro. Rosto do outro coloca, inclusive, a minha liberdade em cheque, pois, segundo Souza: “eu sou absolutamente livre para ser e me tornar justo à medida da exigência absoluta do outro, para colocar meu eu à disposição do outro, ou melhor, para constituir minha subjetividade desde a relação com o outro” (Souza, 2004, p. 184).

E ser justo para com o outro (único) não significa justiça para aqueles iguais a mim, mas implica dar-se ao outro naquilo tudo que esse outro expressa de si mesmo a mim. Isso quer dizer conseguir olhar de um lugar do qual: “a dignidade do pequeno e do fraco não esteja presente por uma concessão especial da ‘justiça’, e sim que seja a *base absoluta* da justiça, não somente enquanto idéia, mas como limite absoluto da práxis e sua realização” (Souza, 2004, p. 182). Então, a justiça levinasiana pode ser definida como o encontro, a sociabilidade, a resposta ao outro que me olha e a quem eu dedico res-

peito desde toda a eternidade; e tal justiça, nesse sentido, nasce do amor. Afirmar Levinas:

Amor do outro, responsabilidade pelo próximo, eventual morrer-pelo-outro, o sacrifício até o louco pensamento em que o morrer do outro pode me preocupar bem antes, e mais, que minha própria morte – o humano significa o começo de uma racionalidade nova e de além do ser. Racionalidade do Bem, mais alta que toda a essência. Inteligibilidade da bondade. Esta possibilidade de conferir, no sacrifício, um sentido ao outro e ao mundo que, sem mim, conta para mim, e pelo qual eu respondo (Levinas, 1997, p. 292).

No momento em que acolho o outro, minha liberdade passa a ser vista não no sentido de preponderância do mesmo sobre o outro, mas de proximidade, de convite à justiça, de exigência dominante dessa liberdade. Não há como ficarmos indiferentes diante da presença do outro, pois a proximidade é o aspecto mais profundo do humano, conversão no sujeito com o qual me relaciono, do qual sou responsável, para o qual dou suporte, me colocando em seu lugar. É libertação. A verdade do outro, segundo Souza: “é determinada pela Ética, é uma verdade ética – um questionamento ético ao Mesmo. A questão ética demanda uma resposta ética” (Souza, 2004, p. 184). É resposta que passa pela questão da liberdade, pois esta tem o significado de dar ouvido e resposta aos questionamentos éticos absolutos. Somos livres para dar essas respostas éticas, justas aos questionamentos externos dos outros (Souza, 2004, p. 184).

A diferença torna-se aqui não indiferença a esse outro e manifestação não indiferente à presença desse outro que olha. Torna-se responsabilidade permanente por ele. É movimento na direção de uma busca verdadeira pela dimensão da existência e do pensamento. É proximidade enquanto compromisso com o outro. “Bem

antes da consciência da escolha, o homem aproxima-se do homem. É tecido de responsabilidade” (Nodari, 2002, p. 207). Por isso, a partir desse compromisso, evidencia-se a subjetividade, na medida em que o homem, como ser egoísta por natureza, torna-se ético na relação do seu eu com o outro. Nas palavras de Sidekum: “Mesmo antes da minha existência, já sob subjetividade, o meu eu é infinitamente responsável pelo outro” (Sidekum, 2002, p. 149). Essa subjetividade pode ser expressa:

através da condição de ser refém do outro, o que implica uma ruptura da totalidade e a instauração da experiência do outro como uma experiência da transcendência. Assim, a minha subjetividade realiza-se concretamente na história através da relação com o outro, que se manifesta através de seu rosto, cujo olhar é uma constante interpelação de justiça [...]. A subjetividade acontece na existência humana através da relação intersubjetiva e na exigência infinita de justiça para com o outro. O outro se revela na epifania de seu rosto (Sidekum, 2002, p. 149).

Essa relação com outro, com o próximo, que clama por justiça, que se manifesta por meio da revelação de seu rosto – rosto que me olha –, pode ainda ser entendida como não apenas uma mera aproximação, uma tentativa de sobreposição do mesmo ao outro, mas como contato, irmandade, fraternidade. É a aproximação que me chama a servir, que me chama a ser responsável, a acolher o próximo, que clama à justiça. É impossível permanecer mudo, indiferente, não responder, não se relacionar, não se aproximar desse outro, de um terceiro e de todos os outros próximos ou não desse outro, ainda que se esteja sempre atrasado para a resposta desse chamamento. É, pois, o despertar do humano enquanto verdadeiramente humano. É o humanismo do outro homem. É aproximação para além de uma relação consigo mesmo, mas tem seu fundamento e sustentação

a partir do relacionamento ético com esse outro e com o terceiro, definindo, assim, mais uma vez o significado de justiça para Levinas.

“Justiça” é um dos conceitos-chave a ser investigado, que, interligado aos demais conceitos importantes de Levinas a serem estudados com mais detalhamento, tais como: rosto, liberdade, responsabilidade, linguagem, procurar-se-á estudar e entrelaçar com os aspectos relacionados à educação por intermédio da análise dos referidos conceitos, a fim de compreender e interpretar tais conceitos-chave no sentido de trazê-los ao contexto educacional atual. Tal entrelaçamento com a educação será pensado sob o viés do diálogo numa perspectiva freireana, visando à resolução de conflitos e à promoção da paz.

As referências principais para estudar a temática da paz na educação são: Marcelo Rezende Guimarães: *Educação para a paz* (2005). Sentidos e dilemas – Xésus R. Jares: *Educar para a paz em tempos difíceis* (2007); Xésus R. Jares: *Educação para a paz* (2002). Sua teoria e prática – Jean-Marie Muller: *Não-violência na educação* (2007); Jean-Marie Muller: *O princípio da não-violência* (2007). Tais textos serão estudados com o intuito de constituir as bases para sustentar a tese da possibilidade de se pensar um processo pedagógico baseado na responsabilidade e na justiça, problematizado à luz da filosofia de Emmanuel Levinas e proporcionado sobretudo pelo diálogo na educação.

4. Método

A presente pesquisa bibliográfica será realizada por meio da abordagem analítico-interpretativa, visto que esta consistirá em análise e consequente interpretação dos conceitos-chave da filosofia de Emmanuel Levinas.

Tal abordagem será utilizada no intuito de pesquisar em que medida a compreensão levinasiana, a respeito do rosto, da liberdade, da responsabilidade, da justiça e da linguagem, pode contribuir para se pensar um fazer pedagógico condizente com a atual realidade escolar em que nossa sociedade se encontra inserida.

Nosso estudo terá como ponto de partida a obra de Levinas, *Proper Names* (1996). Nessa primeira etapa, procurar-se-á ressaltar o aspecto central de cada autor presente na referida obra, para que, a partir do entorno teórico em que o filósofo se baseou para alinhar e guiar seus pensamentos, seja possível compreender melhor seu pensamento filosófico como um todo. Optar-se-á por não aprofundar as influências de Husserl e de Heidegger por dois aspectos: um, porque Levinas não aborda tais filósofos na obra em questão; dois, por entender que, sobre a influência de Husserl e Heidegger, já se pesquisou e se produziu muito material sobre a referida influência.

Na sequência dos estudos, passar-se-á à análise e interpretação dos conceitos-chave acima descritos: rosto, liberdade, responsabilidade, justiça, linguagem, visando o entrelaçamento de tais conceitos com as questões de cunho pedagógico. Analisar bem tais conceitos é imprescindível para que se possa interpretar e compreender com lucidez, honestidade e propriedade os mesmos, a fim de possibilitar não apenas uma compreensão do contexto em que foram pensados, mas indo além do contexto, transportando-os para o cenário atual da educação, investigando de que maneira poderiam ser conceitos-base para uma ação pedagógica capaz de enfrentar e resolver conflitos. Nesse segundo momento, buscar-se-á reconstruir o pensamento de Levinas, abordando tais conceitos, sobremaneira, a partir da primeira

seção da obra *Totalidade e infinito* (1988), sem, contudo, fechar a possibilidade de buscar apoio e cotejamento com outras obras de Levinas, especialmente, *Entre nós* (1997).

Sem pretender esgotar os conceitos abordados neste estudo dissertativo, procurar-se-á, no terceiro momento, desenvolver, à luz do capítulo anterior, a questão da justiça e da responsabilidade na educação como ponto fundamental, para que seja possível a viabilização de uma prática educativa crítica e promotora de justiça e paz. Ou seja, fazendo uso das ferramentas e da análise dos conceitos aqui referidos a partir do pensamento levinasiano, buscar-se-á dar sentido ao que se chama, aqui, “pedagogia da responsabilidade”, ou então, em outras palavras, a uma prática pedagógica que se direcione à justiça, à responsabilidade e à paz na educação.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

BANKOVSKY, Miriam. A thread of knots: Jacques Derridas homage to Emmanuel Levinas ethical reminder. *Invisible culture* – an electronic journal for visual culture, [online], v. 8, 2004. Disponível em: <http://www.pdf-search-engine.com/levinas-pdf.html>. Acesso em: 19 ago. 2008.

BEAVERS, Anthony F. *Introducing Levinas to undergraduate philosophers*. Disponível em: <http://www.pdf-search-engine.com/levinas-pdf.html>. Acesso em: 19 ago. 2008.

BIESTA, Gert. Learning from Levinas: a response. *studies in philosophy and education*. v. 22, n. 1, p. 61-68, jan. 2003. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/l31348u11u020r13/>. Acesso em: 20 set. 2008.

FARIAS, André Brayner de. *Para além da essência*: racionalidade ética e subjetividade no pensamento de Emmanuel Levinas. 2006. 309 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2006.

CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei. (org.). *Filosofia e ensino: um diálogo interdisciplinar*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei. O diálogo na formação filosófica: uma discussão sobre metodologia do ensino de filosofia. In: RIBAS, Maria Alice *et al.* (org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei. Docência e ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça. In: KUIAVA, Evaldo Antonio. SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí, RS: Unijuí, 2008.

CARBONARA, Vanderlei. *Justiça e responsabilidade no pensamento ético de Emmanuel Levinas*. 2003. 97 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2003.

CHANTER, Tina. Traumatic Response Levinas's Legacy. *Philosophy today*, v. 41, [supplement 1997], p. 19-27, 1998.

COSTA, Márcio Luis. *Levinas: uma introdução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire entre o grego e o semita: educação: filosofia e comunhão*. 1992. 696 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1992.

DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* São Paulo, SP: Centauro, 2002.

DELORS, Jacques. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2001.

DUSSEL, Enrique D. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. 2. ed. São Paulo, SP: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique D. *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. São Paulo, SP: Loyola, 1986.

ESTRADA, Paulo César Duque. A questão da alteridade na recepção levinasiana de Heidegger. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. *Fenomenologia hoje III: bioética, biotecnologia, biopolítica*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2008.

- FABRI, Marcelo. *Fenomenologia e cultura*: Husserl, Levinas e a motivação ética do pensar. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2007.
- FABRI, Marcelo. Levinas e a crise do humanismo. In: LÔNDERO, Ângelo; GALLINA, Simone F. S. (org.). *Textos filosóficos*. Santa Maria, RS: Biblios, 2002.
- FABRI, Marcelo. *Desencantando a ontologia*: subjetividade e Sentido Ético em Levinas. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Vanise dos Santos. *Ensaio para além da representação*: palavras e rostos de pessoas analfabetas. 2007. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2007.
- GUIMARÃES, Marcelo. *Educação para a paz*: sentidos e dilemas. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.
- HUTCHENS, B. C. *Compreender Levinas*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- JARES, Xesús. *Educação para a paz*: sua teoria e prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- JARES, Xesús. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo, SP: Palas Athena, 2007.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.
- KUIAVA, Evaldo Antonio; PAVIANI, Jayme. (org.). *Educação, ética e epistemologia*. I Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.
- KUIAVA, Evaldo Antonio; PAVIANI, Jayme. *Subjetividade transcendental e alteridade*: um estudo sobre a questão do outro em Kant e Levinas. Caxias do Sul, RS: Educus, 2003.
- KUIAVA, Evaldo Antonio; PAVIANI, Jayme. A responsabilidade como princípio ético em H. Jonas e E. Levinas: Uma Aproximação. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. *Fenomenologia hoje III*: bioética, biotecnologia, biopolítica. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2008.

- LEVINAS, Emmanuel. *Proper Names*. Stanford, USA: Stanford University Press, 1996.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa, PT: Edições 70, 1988.
- LEVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- LEVINAS, Emmanuel. *Otherwise than being or beyond essence*. Pittsburgh, RS: Duquesne University Press, 1998.
- LEVINAS, Emmanuel. *De outro modo que ser, o más Allá de la essência*. Salamanca, ES: Ediciones Sígueme, 1987.
- LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Lisboa, PT: Edições 70, 2000.
- LEVINAS, Emmanuel. *Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger*. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1997.
- LEVINAS, Emmanuel. *Da existência ao existente*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- LEVINAS, Emmanuel. *El Tiempo y el otro*. 1. ed. Barcelona, ES: Paidós ICE/UAB, 1993.
- LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LEVY, Ze'ev. Emmanuel Levinas e o estruturalismo. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. *Fenomenologia hoje III: bioética, biotecnologia, biopolítica*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2008.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- MCCAIN, Kevin. *Response to Levinas*. Disponível em: <http://www.pdf-search-engine.com/levinas-pdf.html>. Acesso em: 19 ago. 2008.
- MALONEY, Philip J. *Levinas, substitution, and transcendental subjectivity*. Disponível em: <http://www.pdf-search-engine.com/levinas-pdf.html>. Acesso em: 19 ago. 2008.
- MELO, Nélvio Vieira de. *A ética da alteridade em Emmanuel Levinas*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2003.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

MULLER, Jean-Marie. *Não Violência na Educação*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MULLER, Jean-Marie. *O princípio da não violência: uma trajetória filosófica*. São Paulo, SP: Palas Athena, 2007.

NODARI, Paulo César. Liberdade e proximidade em Levinas. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. *Fenomenologia hoje III: bioética, biotecnologia, biopolítica*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2008.

NODARI, Paulo César. O rosto como apelo à responsabilidade e à justiça em Levinas. *Síntese*, v. 29, n. 94, p. 191-220, 2002.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. (org.). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 7. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

PAVIANI, Jayme. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2003.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *Levinas: a reconstrução da subjetividade*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2002.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *Notas para compreender Levinas*. [Manuscrito do autor].

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *A relação do outro em Husserl e Levinas*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 1994.

PETERS, Gary. Dissymmetry and height: rhetoric, irony and pedagogy in the thought of Husserl, Blanchot and Levinas. *Human Studies*, v. 27, n. 2, p. 187-206, jun. 2004. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/n35618023503146q/>. Acesso em: 20 set. 2008.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Pode haver educação sem ética? In: PIVATTO, Pergentino Stefano. (org.). *Ética: crise e perspectivas*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 1996.

PIVATTO, Pergentino Stefano. A questão do humano e o animal rationale. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. *Fenomenologia hoje III: bioética, biotecnologia, biopolítica*. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2008.

RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. *Sabedoria da paz: ética e teo-lógica em Emmanuel Levinas*. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. *Sabedoria de amar: a ética no itinerário de Emmanuel Levinas*. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

RICOEUR, Paul. *Outramente: leitura do livro Autrement qu'etre ou au-delà de l'essence de Emmanuel Lévinas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIFKIN, Jeremy. *A era do acesso*. São Paulo, SP: Makron Books, 2001.

RODRIGUES, Tiegüe Vieira. *A categoria da alteridade: uma análise da obra Totalidade e Infinito de Emmanuel Levinas*. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2007.

ROSSI, Roberto. *Introdução à filosofia – história e sistemas*. São Paulo, SP: Loyola, 1996.

SAYÃO, Sandro Cozza. *Sobre a leveza do humano: um diálogo com Heidegger, Sartre e Levinas*. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2006.

SIDEKUM, Antonio. *Ética e alteridade: a subjetividade ferida*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2002.

SILVA, Luciana Ferreira da. *Educaidade: para além da objetividade do educando*. 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2007.

SMITH, Michael. *Emmanuel Levinas's ethics of responsibility*. Disponível em: <http://www.pdf-search-engine.com/levinas-pdf.html>. Acesso em: 19 ago. 2008.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Ética como fundamento: uma introdução à ética contemporânea*. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2004.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Razões plurais: itinerários da racionalidade ética no século XX – Adorno, Bérghson, Derrida, Levinas, Rosenzweig*. Porto Alegre, RS: EdipUCRS, 2004.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Sobre a construção do sentido: o pensar e o agir entre a vida e a filosofia*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Sujeito, ética e história*: Levinas, o traumatismo infinito e a crítica da filosofia ocidental. Porto Alegre, RS: EdIPUCRS, 1999.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Totalidade e desagregação*: sobre as fronteiras do pensamento e suas alternativas. Porto Alegre, RS: EdIPUCRS, 1996.

SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo. (org.). *Alteridade e ética*: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre, RS: EdIPUCRS, 2008.

SCOLARICK, Klinger. Em torno à subjetividade em Levinas. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. *Fenomenologia hoje III*: bioética, biotecnologia, biopolítica. Porto Alegre, RS: EdIPUCRS, 2008.

STEIN, Ernildo. *Paradoxos da racionalidade*. Caxias do Sul, RS: PyR, 1987.

SUSIN, Luiz Carlos *et al.* (org.). *Éticas em diálogo*: Levinas e o pensamento contemporâneo – questões e interfaces. Porto Alegre, RS: EdIPUCRS, 2003.

SUSIN, Luiz Carlos *et al.* *O Homem messiânico*: uma introdução ao pensamento de E. Levinas. Porto Alegre, RS: EST/Vozes, 1984.

TOOD, Sharon. Introduction – Levinas and education: The question of implication. In: *Studies in philosophy and education*, v. 22, n. 1, p. 1-4, jan. 2003. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/h4rvh1668p4m3r16/>. Acesso em: 20 set. 2008.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

- 
-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
 -  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;
 -  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
 -  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
 -  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
 -  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
 -  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
 -  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
 -  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
 -  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

O livro *Educação, Educações: história, filosofia e linguagens* é o primeiro volume da coletânea *Educatio*, que tem o intuito de compartilhar com a comunidade científica os resultados das pesquisas dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Engloba artigos oriundos das dissertações da primeira turma de mestrandos do Programa. O livro está organizado em três partes: “Histórias e memórias da educação”, “Múltiplas interfaces da linguagem” e “Reflexões sobre processos educativos”.

*Produção científica da turma de mestrandos de 2008.
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.
Universidade de Caxias do Sul.*

