

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES • ANDRÉIA MORÉS [ORGS.]

Educação e suas interfaces com a pesquisa

estudos acerca da linguagem, da inclusão e do cotidiano educativo

VOLUME 8



**Educação e suas interfaces com a
pesquisa: estudos acerca da
linguagem, da inclusão e do
cotidiano educativo**

Coleção Educatio

Volume 8

Eliana Maria do Sacramento Soares
Andréia Morés
(Orgs.)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-Presidente:

Nelson Fábio Sbabo

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*

Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:

Nilda Stecanela

Pró-Reitor Acadêmico:

Marcelo Rossato

Diretor Administrativo:

Cesar Augusto Bernardi

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da EducS:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Cesar Augusto Bernardi (UCS)

Guilherme Holsbach Costa (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Educação e suas interfaces com a pesquisa: estudos acerca da linguagem, da inclusão e do cotidiano educativo

Coleção Educatio

Volume 8

Eliana Maria do Sacramento Soares
Andréia Morés
(Orgs.)



© das organizadoras

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

E24 Educação e suas interfaces com a pesquisa [recurso eletrônico] : estudos acerca da linguagem, da inclusão e do cotidiano educativo / organizadoras Eliana Maria do Sacramento Soares, Andréia Morés. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2017.
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Coleção educatio; v. 8)

ISBN 978-85-7061-893-1

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Aprendizagem. 4. Tecnologia educacional. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Morés, Andréia. III. Série.

CDU 2. ed.: 37

Índice para catálogo sistemático:

| | |
|---------------------------|---------------|
| 1. Educação | 37 |
| 2. Educação inclusiva | 376 |
| 3. Aprendizagem | 37.013 |
| 4. Tecnologia educacional | 37.018.43:004 |

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

| | |
|---|-----------|
| <i>Palavras iniciais</i> | |
| O tempo, o espaço, as pessoas, os registros... | 7 |
| Flávia Brocchetto Ramos | |
| Terciane Ângela Luchese | |
| <i>Prefácio</i> | |
| Pesquisar em educação em “tempos sombrios”: à guisa de um prefácio | 10 |
| Geovana Mendonça Lunardi Mendes | |
| <i>Apresentação</i> | 14 |
| Eliana Maria do Sacramento Soares | |
| Andréia Morés | |

Estudos acerca da linguagem

| | |
|--|-----------|
| Ensino de estratégias de leitura como possibilidade para a formação de leitores autônomos: uma experiência com alunos de Ensino Médio | 21 |
| Karina Feltes Alves | |
| Flávia Brocchetto Ramos | |
| <i>Software</i> educativo: contribuições para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 42 |
| Fernanda Nardini Tecchio | |
| Eliana Maria do Sacramento Soares | |
| A visão sistêmica no <i>jogo Probio</i>: contribuições para a educação ambiental | 58 |
| Michel Mendes | |
| Francisco Catelli | |

Estudos acerca da inclusão

| | |
|---|--|
| Objeto de Aprendizagem Incluir: proposta de uso para a aprendizagem em ambientes corporativos 79 | |
| Ana Cláudia Baratieri Zampieri | |
| Cláudia Alquati Bisol | |

| | |
|--|------------|
| Escolarização da criança psicótica nas perspectivas da psicanálise e da psicologia histórico-cultural | 102 |
| Carla Brustolin Martinotto | |
| Cláudia Alquati Bisol | |

Estudos acerca do cotidiano educativo

| | |
|--|------------|
| Catequese na diocese de Caxias do Sul: uma análise da formação (cristã) mediada por duas coleções | 120 |
| Mariana Parise Brandalise Dalsotto | |
| Terciane Ângela Luchese | |

| | |
|---|------------|
| Decifrando as trilhas do cotidiano: a potencialidade educativa no “além-muros” da escola | 138 |
| Joanne Cristina Pedro | |
| Nilda Stecanela | |
| Andréia Morés | |

| | |
|--|------------|
| Violência nas escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul – RS | 158 |
| Rubia Paula Bamberg | |
| Nilda Stecanela | |

| | |
|---|------------|
| Concepções sobre educação a partir dos Projetos Pedagógico-Institucionais da Universidade de Caxias do Sul | 175 |
| Lucas Josias Marin | |
| Nilda Stecanela | |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| Biodatas dos autores | 192 |
|-----------------------------------|------------|

Palavras iniciais

O tempo, o espaço, as pessoas, os registros...

As únicas coisas eternas são as nuvens.
(Mário Quintana)

Estimado leitor!

Nossas escritas estão situadas num *tempo* e num *espaço* e integradas àquelas *pessoas* com quem estamos dialogando. O mesmo acontece com essas palavras de abertura!

Hoje é um dia de festa. Dia em que a Orquestra Sinfônica da Universidade de Caxias do Sul está realizando o Concerto da Primavera – 50 anos da Tropicália. Primavera, entende-se que seja um tempo de nascimento, de flores, de sol e de dias amenos. Hoje, contudo, nosso dia primaveril amanheceu com roupagem acinzentada e umedecida. O chuveiro e a umidade nos abraçam, nada de sol. Na manhã deste dia, a vida que brota está emoldurada pelas gotas do chuveiro que tudo envolve.

A escrita acontece num *espaço*. Neste caso, o cenário da escrita é a região Nordeste do Rio Grande do Sul. Lugar de pequenas propriedades rurais, relevo íngreme, morros, recostas, matas, riachos. Estações (que eram) definidas. Nas pequenas cidades, ao olhar para um pátio interno nas residências, podemos encontrar alface e margaridas convivendo no mesmo canteiro. Nessa região, a vida brota e o alimento pode crescer junto às flores. É um espaço de luta, de pessoas que trabalham juntas.

Ah, as pessoas! Essas vêm de muitos lugares. Primeiro, vieram da Itália para ocupar esses morros não habitados. Outros povos foram chegando nesse campo de trabalho. Muitas cores e culturas povoam a região Nordeste do Rio Grande do Sul. As pessoas vêm e ficam. Povoam e vivem a Serra gaúcha.

Viver a Serra gaúcha implica conhecer a Universidade de Caxias do Sul. Universidade comunitária, criada em 1965 com a meta de fomentar o desenvolvimento da região, ignorada pelos governos da União e do Estado. Até hoje muito a UCS tem feito em prol da região. São 50 anos de história de uma instituição comunitária comprometida, no tempo, com a produção e disseminação do conhecimento.

Voltando ao tempo. O dia que amanheceu chuvoso, na parte da tarde, recebeu o sol. O céu tornou-se azul. O espaço acinzentado ganhou luz e quatro mãos se unem para tecer a apresentação de pesquisas constituídas no

acolhimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul.

É com alegria renovada da primavera, síntese da vida que renasce, que esta escrita se materializa e com ela dirigimo-nos a você, estimado leitor, para *partilhar*.

Partilhar o *tempo*, o *espaço*, as palavras pensadas e escritas por *pessoas* que viveram a pós-graduação nesta universidade comunitária. Trata-se de uma obra coletiva que conjuga resultados de pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado por discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul. O *tempo* passa, já chegamos ao oitavo volume da coletânea *Educatio* que tem como objetivo partilhar os resultados de pesquisa e inspirar reflexões acerca da Educação e de seus desafios, buscando aproximar o vivido nos espaços educativos escolares e não escolares e o produzido/pesquisado e pensado na Universidade.

Nesse cenário (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul), são desenvolvidas pesquisas em duas linhas: História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagem e Tecnologia. Sabemos que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* é, tradicionalmente, espaço de formação especializada, de excelência para a pesquisa, que desafia os sujeitos a construir percursos investigativos e a produzirem novos conhecimentos. É lugar da ciência, do humano, do encontro, do desafio intelectual, da pergunta, da curiosidade, do desejo, da inquietude entre o sabido e o desconhecido. É assim que vivemos no cotidiano, orientadores e orientandos, a aventura da pesquisa em Educação, a aventura de se constituir pesquisador mesmo com as múltiplas dificuldades que aparecem e tendem a ser superadas.

O nosso Programa de Pós-Graduação *acolhe* e *desafia* cada um dos discentes que convivem conosco e vivenciam a emoção de construir suas dissertações. Depois de acolher, cabe-nos outro movimento associado a vocábulo muito importante, que é *partilhar*. É chegado o tempo da partilha de nossas reflexões.

Permeando os *tempos* vividos nesse cenário, cabe acordar o termo que não pode silenciar neste registro. *Gratidão* chega devagarinho e fica. Nossos agradecimentos às organizadoras, professoras Eliana Maria do Sacramento Soares e Andréia Morés que alocaram os capítulos de modo a dar inteligibilidade e organicidade ao mesmo, aos orientadores e aos mestres que integram nosso PPGEdu e cedem suas reflexões, síntese de tempos de estudo

e de interação com pessoas. Estimamos que muitos outros volumes, eternos como nuvens, possam concretizar a tradição da coletânea *Educatio* em nosso PPGEdU/UCS.

Desejamos boa leitura!

Flávia Brocchetto Ramos e Terciane Ângela Luchese
Primavera de 2017 [22 de outubro].

Prefácio

Pesquisar em educação em “tempos sombrios”: à guisa de um prefácio

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Hannah Arendt, em um belíssimo livro intitulado *Homens em tempos sombrios* resgata a história de 12 intelectuais, dentre eles duas mulheres, que produziram obras em contextos de guerra/pós-guerra, fascismo/nazismo ou regimes totalitários.

Ainda que a descrição do que seriam os “tempos sombrios” para a filósofa não possa ser simplesmente transposta para o nosso tempo, utilizo-me dela, mais num sentido metafórico do que conceitual, para iniciar a apresentação desta obra.

Quando recebi o convite das autoras para prefaciá-las o volume 8 desta coleção, meu desejo foi encontrar algum diferencial para marcar essa edição. Ao ler e analisar o conjunto de textos que a compõem, pensei que não poderíamos deixar de mencionar o momento particular, contextual e contingencial que marca estas produções, desenvolvidas nos dois últimos anos no nosso País.

Elas foram produzidas em um complexo contexto de crise, agravada, em especial, a partir do conflito global de 2008 e da transição no campo do poder, em 2016, por intermédio de *impeachment* da presidente Dilma Roussef (2011-2014 e 2015-2016). O governo de Michel Temer nem bem se inicia e assume um conjunto de reformas, sendo a primeira a reforma fiscal, denominada de Novo Regime Fiscal (NRF), que foi aprovada com facilidade no Congresso, congelando o gasto público em termos reais por 20 anos.¹

Para a educação, a NRF impacta direta e especialmente pela “morte do PNE” (Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2020), ou seja, a impossibilidade de cumprir suas metas. Para a pesquisa e a pós-graduação, é

¹ A Emenda Constitucional EC 95 circulou na Câmara Federal como proposta de Emenda Constitucional 241/2016 e no Senado como PEC 055/2016.

anunciado um conjunto de cortes e definidos os contingenciamentos de verbas públicas para a ciência, tecnologia e inovação. (GOUVEIA; AZEVEDO; LUNARDI-MENDES, 2017).

O retrocesso vivido em um ano é assustador e volta-se há um antigo quadro em que apesar do

notório esforço dos países periféricos, nomeadamente os do Sul, em formar e treinar os seus cientistas e engenheiros, certo é que “os recém-formados têm tido dificuldades em encontrar colocações qualificadas ou condições de trabalho atraentes em seus países”, daí resultando uma expressiva migração de pesquisadores altamente qualificados do Sul para o Norte (UNESCO, Ibid., p.10). Assim, “dos 59 milhões de migrantes vivendo em países da OCDE, 20 milhões eram altamente qualificados” (Ibid., p.11). (VARELA, 2015, p.51).

Ao retrocesso democrático e ao contingenciamento financeiro ainda articula-se um quadro de conservadorismo e neoconservadorismo, que atingiu em cheio a escola e o professor, além das universidades públicas.

É interessante perceber que Michael Apple tem chamado a atenção disso, especialmente em seus estudos sobre políticas Educacionais nos EUA, desde os anos 90, com um livro emblemático traduzido no Brasil como *Educando a direita*. Suas preocupações sobre a reestruturação curricular, no contexto das políticas neoliberais e neoconservadoras, são cruciais para nos ajudar a entender, o quanto ainda está por vir, da “onda conservadora” que, aparentemente, no caso brasileiro, apenas se inicia.

Sobre isso, Apple alerta:

Isto é, um movimento crescente para redefinir o que é a educação e como devemos interpretar a educação tanto como uma prática, quanto como um conjunto de políticas. Existe uma nova aliança que tem vindo a exercer a liderança nas políticas e reformas educativas. Em muitas nações tem-se registado uma viragem de uma aliança social democrata para uma coligação centrada em 3 ou 4 grupos que empurram as políticas educativas e sociais para perspectivas conservadoras. Esta nova aliança ou “novo bloco hegemónico” é um guarda-chuva relativamente abrangente. No entanto, no seu todo, tem sido muito efectivo. Deixem-me agora mencionar algo relativamente a cada um dos grupos que constituem esta aliança. (2001, p. 6).

Para ele esse grupo é formado por neoliberais, neoconservadores, populistas religiosos e é o que ele denomina de uma nova classe média salarial e administrativa. Especialmente, destaco a descrição que ele faz do terceiro grupo, pela similaridade com o Brasil, no que ficou conhecido como “escola sem partido” ou “lei da mordça”.

Os populistas religiosos autoritários encontram-se extremamente preocupados com a relação entre as escolas, o corpo e sexualidade. Encontram-se preocupados com a relação entre a escolarização e aquilo que entendem ser a família tradicional. Para eles, a família tradicional é uma dádiva de Deus, uma vez que existem relações de gênero e de idade. Deus colocou o Homem em posições dominantes de autoridade e determinou que autoridade religiosa se deve sobrepôr à política pública. Nos Estados Unidos da América isto conduziu àquilo que denominamos “campanhas dissimuladas”, nas quais as pessoas conservadoras social e religiosamente escondem as suas crenças religiosas e concorrem às eleições para o conselho escolar a nível local ou estadual numa plataforma de responsabilidade fiscal. Uma vez no poder, tentam purificar o currículo não só de qualquer tipo de elemento relacionado com posições socialmente “liberais”, como também todos os elementos que não possuem uma base bíblica. As suas mobilizações têm sido eficazes, tão eficazes que, na verdade, muitos currículos a nível estadual se tornaram ainda mais conservadores do que eram e muitos professores se tornaram “autocensores” evitando assim conflitos em torno do currículo. (APPLE, 2001, p. 7).

Todo esse preâmbulo objetiva, na verdade, distinguir o ato de coragem que tem sido nos tempos atuais pesquisar e produzir conhecimento científico no Brasil e em especial na área da Educação. Desse modo, os capítulos que compõem esta coletânea transitam por temáticas oriundas de objetos diversos da área, mas que partilham em si a necessidade de continuar aprofundando e consolidando o debate, em busca de uma educação socialmente referenciada.

De pesquisas vinculadas à área de inclusão a outras preocupadas com o ensino de questões específicas, os trabalhos aqui apresentados são um “alento” diante desses tempos obscuros e nos mostram que é preciso seguir produzindo e fazendo pesquisa.

Convido o leitor a experimentar uma espécie de “suspensão” temporal e histórica, fugir do sombrio e encontrar nos textos fagulhas de esperança.

Referências

APPLE, Michael. Reestruturação educativa e as agendas neoliberais e conservadoras. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, p. 5-33, jan./jun. 2001.

ARENDR, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; AZEVEDO, Mario; LUNARDI-MENDES, Geovana. A pós-graduação e a internacionalização da educação superior: tendências e problemas (o lugar da Anped). *Plurais*, Salvador, v. 2, n. 2, p. 10-26, abr./ago. 2017.

VARELA, Bartolomeu L. O global e o local nos processos de prescrição e realização do currículo e na promoção do conhecimento universal. O caso da Universidade de Cabo Verde. In: MORGADO, J. Carlos et al. *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. São Tirso: De facto, 2015.

Apresentação

Dando seguimento à publicização dos resultados de pesquisa dos mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS), apresentamos o oitavo volume da coletânea *Educatio*. Dessa maneira, compartilhamos as reflexões, discussões e considerações acerca de processos investigativos de pesquisadores da área.

A articulação entre os vários olhares desse campo faz emergir um conjunto valioso de ideias e conceitos que podem ser a base de práticas educacionais com potencial para fazer surgir inovação no contexto educativo.

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

Organizamos este volume em três interfaces, que relacionam olhares que se mesclam para pensar os estudos em educação: estudos acerca da linguagem, estudos acerca da inclusão e estudos acerca do cotidiano educativo.

Estudos Acerca da Linguagem

Essa é a primeira interface desta obra, inspirada em uma trilha, que contempla produções sobre: ensino de estratégias de leitura; *softwares* educativos e a visão sistêmica no Jogo Probio. São textos que apresentam resultados de estudos, articulando estratégias de leitura e desenvolvimento do leitor e o uso de tecnologias digitais para potencializar a aprendizagem. Assim, iniciando esta trilha, as autoras Karina Feltes Alves e Flávia Brocchetto Ramos apresentam o capítulo “Ensino de estratégias de leitura como possibilidade para a formação de leitores autônomos: uma experiência com alunos de Ensino Médio”, que investiga o processo de formação leitora de alunos do Ensino Médio, considerando o uso autônomo e eficaz de estratégias para ler, em especial, da sequência de leitura. Os resultados indicam correlações entre as características de leitores autônomos e as estratégias por eles utilizadas. Em especial, na maneira como os pesquisados, a partir da mediação do professor e da interação com o *outro*, vivenciaram o

texto e se apropriaram das estratégias de leitura. Percebe-se que eles concebem o texto literário como um instrumento que oportuniza possibilidades de conhecimento humano e alternativas para a libertação pessoal, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência leitora.

Dando seguimento, temos o capítulo “*Software* educativo: contribuições para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de autoria de Fernanda Nardini e Eliana Maria do Sacramento Soares. Nele as autoras apresentam resultados de um estudo que teve como objetivo analisar, com base na teoria vigotskiana, como a inserção de *softwares* educativos contribui para o desenvolvimento do pensamento aritmético, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O quadro teórico teve alguns conceitos da teoria vigotskiana articulados com autores da área de Educação Matemática. O *corpus* da pesquisa foi produzido a partir de entrevistas inspiradas no Método Clínico Piagetiano, e o resultado de sua análise permitiu identificar contribuições do *software* educativo para o desenvolvimento do pensamento aritmético, relacionadas à mobilização de conceitos matemáticos e de situações distintas de ensino e aprendizagem desencadeadas na exploração dos *softwares*.

Fechando essa trilha, de Michel Mendes e Francisco Catelli tem-se o capítulo “A visão sistêmica no jogo *Probio*: contribuições para a educação ambiental”, que socializa resultados de uma pesquisa que buscou entender se o Jogo *Probio* provoca nos estudantes reflexões que contribuam para uma visão sistêmica em educação ambiental. O quadro teórico está fundamentado na visão sistêmica e estabelece diversas aproximações entre autores da educação ambiental. A investigação valeu-se dos procedimentos da pesquisa-ação, utilizando questionário, diário de campo e grupo focal para a construção dos dados. Os resultados da análise mostram que as manifestações dos estudantes, provocadas pelo contato com o jogo *Probio* (cujos portfólios representam situações verídicas vividas em âmbito nacional) caracterizaram, em diversos momentos, reflexões críticas desses no que tange aos conflitos e às ações apresentadas. Assim, mesmo que de modo parcial, o potencial educativo do jogo *Probio*, quando analisado pelo viés sistêmico, pode ser considerado um recurso relevante para a promoção de reflexões e discussões sobre a relação ser humano/natureza.

Estudos Acerca da Inclusão

A presente interface intitulada *Estudos Acerca da Inclusão*, contempla, em sua trilha, capítulos que versam sobre: objeto de aprendizagem *Incluir* e a escolarização da criança psicótica. São estudos que contemplam aspectos relacionados à inclusão, algo tão importante na sociedade contemporânea. Para tanto, essa trilha tem início com o capítulo “Objeto de Aprendizagem Incluir em contextos organizacionais: princípios teóricos norteadores”, de autoria de Ana Cláudia Baratieri Zampieri e Cláudia Alquati Bisol, que apresentam resultados de um estudo que busca identificar as possibilidades de uso, em ambiente corporativo, do Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir, recurso destinado à formação de professores para a inclusão. Assim, as autoras buscaram analisar o panorama da inclusão de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho e as principais dificuldades enfrentadas, em termos de formação de recursos humanos, com vistas à inclusão. Foi possível identificar que o Objeto de Aprendizagem Incluir pode ser utilizado em ambientes corporativos em função de sua base epistemológica interacionista.

Dando continuidade, o texto “Escolarização da criança psicótica nas perspectivas da psicanálise e da psicologia sócio-histórica”, de Carla Martinotto e Cláudia Alquati Bisol, traz uma reflexão acerca dos processos de inclusão, apresentando resultados de um estudo que aborda a aprendizagem de crianças com dificuldades decorrentes de um quadro de psicose infantil. Para tanto, as autoras discorrem sobre o conceito de *psicose* e suas especificidades na infância, tendo como foco a questão da aprendizagem. Nesse sentido, a ideia de ilhas de inteligência aparece como uma possibilidade de investimento no sujeito que, por vezes, demonstra pouco desejo de aprender. Elas recorrem a conceitos fundamentais como o da mediação e das zonas de desenvolvimento, da teoria vigotskiana, e, nessa perspectiva, percebem que a mediação assume um papel importante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças consideradas psicóticas. A crença na plasticidade cerebral, por parte de Vygotsky, traz, segundo elas, perspectivas ao campo da educação destas crianças.

Estudos Acerca do Cotidiano Educativo

Esta é a última interface desta trilha, que compartilha resultados de pesquisas sobre a educação e suas dimensões com: a catequese e a formação cristã; o cotidiano educativo e o território “além-muros” da escola; violência na escola e o cotidiano da Rede Municipal de Ensino (RME) e, por fim adentra a concepção de educação e o projeto-político pedagógico de uma universidade comunitária.

O primeiro capítulo desta trilha retrata a “Catequese na Diocese de Caxias do Sul: uma análise da formação (cristã) mediada por duas coleções”, de Mariana Parise Brandalise Dalsotto e Terciane Ângela Luchese e contempla resultados de uma pesquisa, que analisa coleções de catequese com a intenção de considerá-las auxiliares para a formação cristã, numa perspectiva de ir além da transmissão de conteúdos. Com a intenção de tornar os conteúdos significativos, as autoras propõem uma visão de catequese como um momento de formação humana e cristã, um momento de educação para a fé. Assim, elas articulam os conceitos da área de Educação para mediar os encontros de catequese, visto como um processo formativo, de educação para a vivência cristã, sendo, portanto, formação também para a vida.

Em continuidade, temos o capítulo intitulado “Decifrando as trilhas educativas do cotidiano: a potencialidade educativa do território ‘além-muros’ da escola”, de Joanne Cristina Pedro, Nilda Stecanela e Andréia Morés, que refletem sobre as interfaces do conceito de território educativo, os modos a mapear e decifrar as trilhas educativas que se desenham no processo de constituição do ser humano integral e identificar os processos de aprendizagem protagonizados no além-muros da escola. Desse estudo emerge a centralidade nos processos identitários e de pertencimento à comunidade; a noção de cidadania; a identificação da necessidade de fortalecimento das relações *com* e *na* comunidade; a relevância da integração entre saberes escolares e comunitários; a consideração do território como articulador das relações entre pessoas e equipamentos e sua contribuição na ampliação do aprendizado escolar e vice-versa. No entanto, o referido estudo provoca, ainda, a possibilidade de construção do mapa como metodologia

para fortalecimento da participação de jovens e, conseqüentemente, como incentivo ao Poder Local.

Posteriormente, congrega-se à presente trilha o capítulo “Violência nas escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul – RS, de Rubia Paula Bamberg e Nilda Stecanela, o qual contempla a investigação sobre a violência nas esferas das relações sociais. As autoras compreendem que, na contemporaneidade, a violência ocorre em todos os espaços da sociedade, afetando todas as classes sociais, pois se trata de um fenômeno abrangente, complexo e multidimensional. A presente investigação buscou a origem da violência no meio educacional, seus fatores geradores, como se manifestam, quais são os motivadores para tais demonstrações e, ainda, qual é o papel das escolas diante da essa problemática. Com isso, se evidencia a importância da escuta dos envolvidos, de modo a identificar como esses percebem e nomeiam os diversos modos de violência que praticam ou que sofrem. Portanto, nos ecos dos dados empíricos, estão a fragilidade e o distanciamento das relações entre os atores que compõem a escola e, ainda, a ausência de clareza sobre o que se configura violência, pois, por vezes, a naturalização do conceito acaba por influenciar a não percepção do que seria um ato de violência.

Fechando esta trilha, temos o capítulo “Concepções sobre educação a partir do Projeto Pedagógico Institucional de uma universidade comunitária”, de Lucas Josias Marin e Nilda Stecanela, que abordam a concepção de educação presente nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da UCS nas duas últimas versões (2012-2016 e 2017-2021). Tendo como finalidade avaliar se a UCS segue os preceitos básicos da formação integral do homem, formação teórico-técnica e produção de conhecimento, através do ensino, da pesquisa e da extensão. Os autores destacam que a UCS está em vias de implantação de novo modelo de ensino e aprendizagem que incentiva a participação dos discentes em programas de iniciação científica. Neles, se espera que os alunos exercitem seu potencial de autonomia, além do que essa participação possibilita a interação entre alunos e professores, bem como a busca contínua pela renovação e atualização dos currículos de seus cursos e, também, disponibiliza programas de aperfeiçoamento continuado voltados ao corpo docente e técnico-administrativo.

Concluindo, agradecemos imensamente aos autores e seus orientadores a contribuição para a organização deste volume da coletânea *Educatio*. Entendemos que compartilhar nossas reflexões é um caminho para, juntos, repensarmos os processos educativos, que sabemos são catalizadores da produção de novas formas de ser e de estar no contexto atual de nossa sociedade.

Um agradecimento especial à Professora Terciane e à Professora Flávia, que nos brindaram com palavras poéticas para abrir este volume.

Eliana Maria do Sacramento Soares
Andréia Morés
Organizadoras

Estudos Acerca da Linguagem

Ensino de estratégias de leitura como possibilidade para a formação de leitores autônomos: uma experiência com alunos de Ensino Médio¹

Karina Feltes Alves
Flávia Brocchetto Ramos

Introdução

É consenso que a leitura é prática fundamental para a formação humana, uma vez que possibilita o acesso ao conhecimento, amplia a visão sobre si e sobre o mundo, além de ser fonte inesgotável de prazer.

No entanto, apesar de consideráveis investimentos por meio de programas de incentivo à leitura,² implementados nas escolas públicas, não são poucos os relatos, tampouco os dados de pesquisas a respeito do baixo nível de letramento do leitor brasileiro.

De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (edição de 2012), encomendada pela Fundação Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência, houve uma queda no número de leitores no País: de 95,6 milhões, registrada em 2007, para 88,2 milhões, com dados de 2011. Esse índice representa uma queda de 9,1% no universo de leitores ao mesmo tempo em que a população cresceu 2,9% nesse mesmo período. Os dados também mostram que os brasileiros estão cada vez mais substituindo o hábito de ler jornais, revistas, livros e textos na internet por atividades como ver televisão, assistir a filmes em DVD, reunir-se com a família e com os amigos e navegar na rede de computadores por diversão.

No que diz respeito ao gosto de *navegar na rede*, esse dado vai ao encontro de pesquisa realizada no ano de 2014, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *campus* Farroupilha, pela discente Júlia Duarte Schenkel, do 4º ano do Técnico Integrado ao Ensino Médio, sobre a visão que os alunos têm

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Literatura e estratégias de leitura no Ensino Médio: análise de proposta para a formação de leitores autônomos*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS.

² Importante é destacar o incentivo à leitura que o governo tem dado desde 1998, através de programas, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o qual consiste em enviar um acervo de obras literárias às escolas públicas do País. A obra escolhida para a realização da investigação empírica que aqui se propõe constitui parte do acervo do referido programa.

sobre a prática de leitura. Nessa pesquisa, ao serem perguntados sobre as atividades que preferem realizar em seu tempo livre, 36% dos alunos responderam que gostam de ler, e 29% responderam que gostam muito de ler. No entanto, ler LIVROS é a preferência de apenas 22% dos alunos; ler TEXTOS LITERÁRIOS é de poucos 3%, sendo a leitura em REDES SOCIAIS a que mais se destaca, com 47% da preferência. Nessa mesma pesquisa, foi apontado que 65% dos alunos ingressantes de escolas públicas consideram essencial a leitura, mas apenas 24% dizem gostar dessa prática.

Esse cenário faz suscitar indagações a respeito do desinteresse e da desmotivação para a leitura, prática tão importante por seu caráter humanizador e libertador para a formação de todo cidadão. Algumas dessas indagações dizem respeito às práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas nas atividades de leitura nas escolas, tais como:

Quais são as leituras feitas por alunos ingressantes do Ensino Médio? Qual é a relação que esses alunos têm com a Literatura? Como se dava o processo de leitura de obras literárias no Ensino Fundamental? Qual é a responsabilidade do professor de literatura no processo de formação leitora? Que estratégias de leitura são relevantes para auxiliar o aluno no desenvolvimento da competência leitora e que podem contribuir com seu desenvolvimento cognitivo e para a compreensão da literatura como arte e como atividade de fruição? O ensino do uso de estratégias de leitura pode auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo? Que obras o estudante tem o direito de conhecer?

A partir de observações em instituições de ensino, percebe-se que as práticas de leitura estão muito mais atreladas a textos dissertativo-argumentativos, enfatizando o estudo de sua estrutura e função social, os quais são considerados de maior importância, devido a cobranças em concurso vestibulares, por exemplo, do que a textos literários, os quais são, em sua maioria, predominantemente narrativos. Esses acabam ficando em segundo plano, sendo que, quando (e se) trabalhados, acabam se reduzindo a um exercício mecânico e destituído de sentido. Assim, a atividade cognitiva e de fruição que é a leitura literária acaba sendo transformada pela escola no momento em que ignora a liberdade de expressão, imaginação, criação e autoconhecimento, sendo negado ao jovem leitor a fruição da literatura que,

segundo Candido (2004), é um “direito” do ser humano, assim como tantos outros que ele tem e usufruído em sua vida.

Alguns medidores educacionais, como o Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), e Retratos da Leitura no Brasil, indicam restrições de competência leitora dos estudantes, muitos dos quais estão apenas no nível de decodificação de palavras, sem conferir nenhum significado ao que leem. Agrava-se essa situação em âmbito nacional, ao se analisar os dados do Saeb 2005, que apontam um declínio do desempenho dos estudantes em língua portuguesa nos últimos anos. Tais estatísticas revelam que muitos estudantes deixam a escola sem desenvolver as habilidades e competências de leitura, fundamentais para sua vida em sociedade.

No entanto, é preciso destacar os programas de incentivo à leitura, oferecidos pelo governo federal (Proler,³ instituído em 1992, Fome de Livro,⁴ em 2004, e Mais Cultura,⁵ criado em 2007). Esses programas buscam modificar a situação leitora pelo público estudantil, mas junto a eles é preciso considerar o papel do professor como mediador no processo de formação leitora, no sentido de assegurar o acesso e oferecer o contato com a literatura clássica pelos alunos na escola. Afinal, é a atitude do professor, por meio de suas estratégias de leitura, que se configura como determinante para as ações e o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes.

Assim, é dever da escola, do professor de língua e literatura, apresentar ao aluno a gama de possibilidades que a literatura representa (possibilidades de conhecimento humano, alternativas para a libertação pessoal), o que atribui a toda obra literária um valor imensurável no que diz respeito à sua importância como expressão humana.

Diante do exposto, apresentar estratégias de mediação que busquem desenvolver as competências e habilidades leitoras do educando, justifica a

³ Disponível em:

<http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/index.php?p=986&more=1&c=1&pb=1>. Acesso em: 22 maio 2015.

⁴ Disponível em:

<http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/index.php?p=986&more=1&c=1&pb=1>. Acesso em: 22 maio 2015.

⁵ Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2009/02/13/mais-cultura-para-o-brasil-e-o-povo-brasileiro-5/>>. Acesso em: 22 maio 2015.

relevância da pesquisa delineada neste artigo, uma vez que o estudo pretende contribuir com alguns subsídios para o professor de literatura e para todo aquele que busca possibilidades de mediação docente no processo de leitura do texto literário com vistas à formação de leitores autônomos.

Quadro teórico

Considerando que a pesquisa busca investigar a aplicação de *sequência de leitura*⁶ com vistas ao ensino de estratégias de leitura no que tange ao processo de formação de um leitor autônomo, faz-se necessário apresentar os conceitos adotados sobre **educação, leitura, literatura, letramento literário e leitor autônomo**, que fundamentam, teoricamente, o estudo.

Rousseau (1999), através da personagem *Emílio*, de sua obra *Emílio ou Da educação*, apresenta sua concepção no que diz respeito à educação do homem, sendo essa também, conforme mencionado, a concepção de **educação** adotada na pesquisa. De acordo com o filósofo, a educação do indivíduo é uma arte, que inicia no nascimento e se prolonga por toda a vida e tem como finalidade o desenvolvimento de um ser humano livre e autônomo.

A experiência em seu modelo educativo, baseado no ensinar o sujeito a viver e aprender a exercer a liberdade, é fundamental, pois é justamente essa experiência que antecipa as lições escolares formais.

Dessa forma, a proposta educativa de Rousseau, que tem como princípios a liberdade, o pensamento e a vida, voltados à formação da pessoa humana, está diretamente relacionada à literatura, a qual prioriza também o desenvolvimento da formação da pessoa como ser humano.

Concepção que vai ao encontro dos preceitos de Rousseau sobre a importância da experiência na educação é a de Dewey (1971). Para esse estudioso norte-americano, o ser humano é entendido, fundamentalmente, como interação, sendo que as relações sociais são determinantes para a constituição de sua essência. O desenvolvimento da individualidade do ser

⁶ A *sequência de leitura* toma como base a sequência expandida, que é um conjunto sistematizado de atividades organizadas com vistas ao letramento literário na escola. A estruturação da sequência ocorre à luz dos pressupostos metodológicos de Cosson (2009), no que se refere ao ensino do gênero *romance*.

humano está diretamente relacionado ao alargamento progressivo da experiência, que, em âmbito pessoal, transpassa seus limites e atinge a experiência social. A ampliação da experiência é também objetivo essencial da educação, sem a qual essa não acontece de fato, e sua realização apenas se torna possível em ambientes e instituições que o permitam, ou seja, em ambientes cooperativos e democráticos. (DEWEY, 1971).

Todo ato educativo é, portanto, fruto de uma experiência, sendo esta uma atividade permanente de uns com os outros, em constante interação. Assim, para Dewey (2002), *vida, experiência e aprendizagem* são inseparáveis. Qualquer tentativa de ensinar algo a alguém em um lugar fora de contexto, fora do lugar real é ação frustrada, pois não tem sentido, nem valor.

A teoria de Vigotski (1996) volta-se à educação e aborda o desenvolvimento cognitivo. O estudioso afirma que a formação do ser humano se baseia na sua interação com o ser social. A educação para ele é, portanto, um evento social, e o indivíduo é um ser em desenvolvimento, uma vez que seus conhecimentos são adquiridos e ampliados no momento em que interage com o *outro*.

A relevância do estudo do bielorusso para a educação e a leitura está justamente em seu olhar voltado ao processo do pensar, pois, ao aprofundar o ato de pensar, atribui-se à educação e à leitura o caráter de atividade cognitiva.

No processo de aprendizagem, que ocorre através da experiência, do contato com o *outro*, e pela aquisição de capacidades para pensar sobre as coisas, a prática de leitura tem um papel de destaque. Afinal, a leitura, em especial, a leitura literária, é fonte inesgotável de conhecimento sobre si e sobre o mundo, portanto, é ingrediente fundamental para a constituição da formação humana.

Pode-se afirmar, desse modo, que a experiência é o elo que une leitura, literatura e educação. Ler, discutir e ressignificar um texto literário é vivenciá-lo, e isso exige a ampliação do processo de conhecimento de si e do mundo que cerca o leitor.

A concepção de **leitura** adotada nesta pesquisa a compreende como um fenômeno cognitivo e social e como um processo de construção de significado

e interativo; o significado não está simplesmente no texto e no leitor, mas no encontro entre o texto e o leitor.

Para Cairney (1999), a leitura é percebida como um processo mediante o qual o leitor trata de encontrar a configuração dos esquemas apropriados para explicar o texto em questão. Nesse processo, o leitor precisa acionar, em sua memória, constituída por estruturas cognoscitivas que se criam a partir da experiência prévia, os seus conhecimentos já adquiridos em uma estrutura de dados que representa os conceitos genéricos que estão arquivados na memória.

Para Smith (1991), é no processo de interação que o leitor constrói o sentido do texto, constituindo-se em um processo ativo no qual os estudantes integram seus conhecimentos prévios com a informação do texto e constroem novos conhecimentos.

A concepção de leitura adotada neste estudo reflete no entendimento sobre o ensino de leitura literária no contexto escolar. E, para tratar de letramento literário, é preciso, antes, apresentar as conceituações sobre literatura que norteiam a pesquisa.

Para Candido (2004), a **literatura** faz parte do rol das necessidades básicas do ser humano, pois as experiências que ela oportuniza fazem ampliar a percepção humana sobre si mesmo e sobre o *outro*, sobre o igual e o diferente, enriquecendo, assim, a visão sobre o mundo. A literatura, pelas suas diferentes manifestações artísticas, é capaz de representar os valores de uma sociedade, a complexidade da natureza humana e as contradições, oferecendo oportunidades de vivências que, sem ela, não seriam experienciadas.

De acordo com Lajolo (2008, p. 106), à literatura estão colocados “os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores, comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”. Esse pensamento enfatiza a ideia de que a leitura literária pode humanizar e libertar todo aquele que com ela tem contato.

Assim, trabalhar com literatura clássica na escola tem um papel fundamental na formação humana. Afinal, ela é uma arte que se dedica a contar histórias sobre a humanidade através das palavras. Dessa maneira,

desenvolver e incrementar a formação de leitores tornam-se tarefa essencial, considerando que é através dela (da formação literária) que é possível colocar, em prática, os princípios de liberdade criadora, uma vez que o leitor, ao recriar o que lê, coloca sentidos, os quais, talvez, não tenham sido pensados na escrita original. E é nesse sentido que a literatura liberta, constituindo-se processo criador na origem, pensado pelo autor, e no destino, pensado pelo leitor.

É justamente essa visão humanística de literatura que o professor, enquanto mediador, deve ter em mente quando se propõe a pensar a leitura na escola como processo de formação. Segundo Larrosa (2002, p. 142), “o saber da experiência da leitura ensina a viver humanamente e a conseguir a excelência em todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético, etc.”

Essas possibilidades oportunizadas pela literatura vão ao encontro do que prevê a Lei de Diretrizes e Bases, 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a educação nacional, ao estabelecer uma perspectiva para o nível de Ensino Médio que integra elementos, antes dissociados, para oferecer uma educação em que se articulem funções semelhantes a todos os educandos, conforme destacado a seguir:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual com o projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básicas para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (PCNEMs, 2000, p.10).

As finalidades apresentadas no documento remetem às finalidades que a literatura, como arte, possibilita à formação humana e ao desenvolvimento cognitivo.

Ainda, especificamente sobre o ensino de literatura na escola, os PCNEMs atentam à necessidade de motivar os alunos do Ensino Médio à leitura de obras literárias a partir de atividades que não se reduzam ao cumprimento de uma tarefa escolar, mas que os motivem a práticas de leitura para além da obrigação, conforme se percebe no trecho abaixo:

Levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão [obras consagradas pela mídia e as que oferecem um padrão linguístico próximo da linguagem cotidiana] – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de conhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. (p. 70).

Destaca-se aí, mais uma vez, o papel do professor, que deve ser o de mediador⁷ no processo de leitura do texto literário, convidando os alunos a exercerem o papel de leitores ativos e participantes, desenvolvendo sua imaginação, criatividade e, principalmente, seu senso crítico, preenchendo as lacunas encontradas no texto, criando e recriando seus próprios significados. Quando se trata de formação leitora, desenvolvimento das habilidades e competências do aluno-leitor, não há como deixar de citar o conceito de **letramento literário**, foco do estudo que aqui se propõe.

De acordo com Cosson (2009), ser leitor de literatura vai além de usufruir um livro de ficção ou se deliciar com a poesia. Implica posicionar-se diante da obra literária. Com essa afirmação, o autor deixa claro que o letramento literário somente é possível quando o leitor apresenta uma postura crítica em face da leitura literária e quando o leitor sente grande necessidade dessa leitura literária. Assim, uma pessoa letrada em literatura fará a prática de leitura mesmo estando já fora da escola, sem obrigação; lerá por puro prazer. Já uma pessoa que não desenvolveu o letramento literário, possivelmente, abandonará o “hábito” de leitura de obras de literatura, assim que conclua a obrigatoriedade dessa atividade.

⁷ O mediador é entendido como um leitor-guia, um leitor mais experiente, que orienta alunos-leitores no processo de leitura para a produção de novos significados e conhecimentos.

O sujeito que recebe essa orientação em sala de aula, através de seu professor, ou em ambientes de leitura mediada, transforma-se em um leitor ativo que sabe o que lê e por que lê, que assume sua responsabilidade perante a leitura, que sabe criticar e refletir sobre ela, ou seja, torna-se um leitor autônomo. Portanto, para que se atinja o objetivo de formar leitores literários com essas características, é evidente que o papel do professor e da escola é fundamental, complexo e, acima de tudo, indispensável de ser mencionado neste momento.

Considerando os conceitos apresentados sobre leitura, letramento e letramento literário, é necessário destacar quais são os critérios adotados nesta pesquisa para definir **leitor autônomo**.⁸ Para tanto, é preciso esclarecer que, no entendimento deste estudo, há uma correlação entre as características de leitores competentes e as estratégias de leitura por eles utilizadas. Por isso, os elementos definidores de leitores autônomos, apresentados no Quadro 1, estão diretamente relacionados às estratégias de leitura apresentadas pela metodologia norte-americana de ensino, a partir de Harvey e Goudvins (2007).

Quadro 1 – Características definidoras de leitor autônomo a partir do uso de estratégias de leitura

| ESTRATÉGIAS DE LEITURA de acordo com a metodologia norte-americana | LEITORES AUTÔNOMOS - características definidoras adotadas na pesquisa |
|---|---|
| • Conhecimento prévio | • Estabelece relações com seu conhecimento anterior. |
| • Conexões | • Permite ativar o conhecimento prévio, estabelecendo relações com novos conhecimentos. |
| • Questões ao texto | • Formula perguntas pertinentes ao texto em questão. |
| • Inferência | • Faz inferências ajudando a ler nas entrelinhas. |
| • Visualização | • Cria imagens em sua mente, tornando a leitura prazerosa. |
| • Sumarização | • Sumariza a leitura de acordo com as finalidades e os objetivos da leitura; destaca as ideias mais importantes e distingue as relações que há entre as informações do texto. |
| • Síntese | • Recapitula e expõe sucintamente o que foi lido. Utiliza palavras e constrói frases que englobem a informação do texto e faz abstrações a partir de expressões e conceitos mais detalhados e concretos da leitura. |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

⁸ Considera-se *leitor autônomo* um conceito sinônimo de *leitor competente*, ou seja, aquele que, ao ler um texto (literário), ativa suas potencialidades, resgatando seus conhecimentos prévios, produzindo novos significados e conhecimentos.

Isso posto, ratifica-se que, no entendimento deste estudo, há uma correlação entre as características de leitores competentes e as estratégias de leitura por eles utilizadas, uma vez que seu uso favorece a organização mental de recursos que vão do mais simples ao mais complexo.

Por conseguinte, tendo conhecimento das estratégias de leitura consideradas pelas autoras como fundamentais para a ampliação da compreensão leitora, a questão que se coloca é: *Como a metodologia sugere o ensino de tais estratégias de modo a torná-las realmente flexíveis e de uso independente para o leitor?*

De acordo com Harvey e Goudvins (2007), é responsabilidade do professor, quando desenvolve a habilidade de leitura de seus alunos, tornar explícito tudo o que é implícito. Deixar explícita a instrução, nesse contexto, significa “mostrar aos alunos como pensamos quando lemos”. (2007, p. 20). Assim, é preciso explicitar o ensino das estratégias de leitura de maneira que os leitores aprendizes possam utilizá-las para construir significados, *modelando* as estratégias para a turma; *guiando* os alunos em práticas de leitura em grupo ou em pares; e favorecendo aos alunos situações de *prática de leitura*, usando e aplicando diferentes estratégias de leitura, de maneira independente. É o que Pearson e Gallagher (1983) denominam de “Liberação Gradual de Responsabilidade”,⁹ referindo-se a um processo gradual de desenvolvimento de autonomia do leitor.

Pensando no cuidado que se deve ter em não agilizar em demasia o processo de aprendizagem de leitura, tampouco alongá-lo por demais, tornando-o tedioso, Harvey e Goudvins (2007) adaptaram a estrutura da “Liberação Gradual de Responsabilidade”, incluindo cinco etapas para o ensino de estratégias de compreensão, apresentadas a seguir:

1) **modelagem**: momento em que o professor explica a estratégia, mostrando como, efetivamente, usar a estratégia para compreender o texto;

2) **prática guiada**: o professor, propositalmente, guia a leitura e a discussão de um tópico da leitura para o grupo de alunos, praticando o uso da estratégia juntos, *professor e alunos*, possibilitando a reconstrução de

⁹ Liberação Gradual de Responsabilidade é tradução feita pelas pesquisadoras. A expressão original utilizada pelos autores, Pearson e Gallagher (1983), é *Gradual Release of Responsibility*.

significados a partir da discussão coletiva sobre a leitura e por meio de *feedback* específico aos alunos a respeito da compreensão do texto;

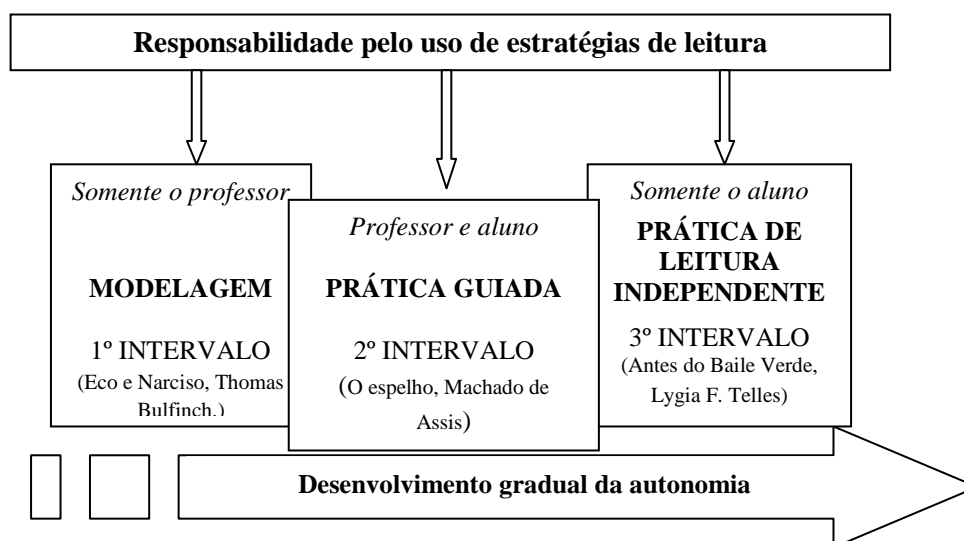
3) **prática colaborativa**: os alunos compartilham seus pensamentos com os colegas, em pequenos grupos, e o professor passa nos grupos assessorando e contribuindo para a ampliação do processo de compreensão dos alunos e do uso de estratégias de leitura;

4) **prática independente**: depois de trabalhar, coletivamente, com professor e colegas, os alunos são motivados a praticar o uso de estratégias por si próprios, recebendo, no entanto, retornos regulares do educador e dos colegas; e

5) **aplicação da estratégia em uma situação autêntica de leitura**: os alunos utilizam estratégias de leitura em textos autênticos, bem como em diferentes gêneros textuais e contextos discursivos.

Com base nos componentes apresentados pelas autoras, a *sequência de leitura* elaborada e aplicada aos alunos investigados neste estudo reconfigura a proposta metodológica norte-americana de ensino de estratégias de leitura, de maneira a adaptá-la aos pressupostos metodológicos de Cosson (2014), no que tange à aplicação de *sequência expandia* com vistas ao letramento literário.

Figura 1 – Os intervalos de leitura e o ensino de uso de estratégias de leitura



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Desse modo, conforme apresentado na Figura 1, o ensino de estratégias de leitura tomou forma por meio de três etapas (*modelagem; prática guiada; e prática de leitura independente*), concomitantes, respectivamente, aos três *intervalos de leitura*, propostos a partir da *sequência expandida*. (COSSON, 2014).

A sequência expandida

A *sequência expandida*, proposta por Cosson (2014), é uma alternativa ao ensino de literatura no contexto escolar, com vistas ao letramento literário, prática social que consiste em experienciar o mundo por meio da palavra, concretizando a aprendizagem *da* literatura. Assim, com o objetivo de reorganizar as possíveis aprendizagens que permeiam a matéria *literatura*, Cosson (2014) apresenta sua estratégia metodológica, sistematizada por duas sequências: a *sequência básica* e a *sequência expandida*. Destaca-se que a *sequência básica* está inserida na *sequência expandida*, que, por sua vez, é tomada como base à elaboração da *sequência de leitura*, aplicada neste estudo.

A *sequência expandida* constitui-se das seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação (essas compõem também a *sequência básica*), contextualização, segunda interpretação e expansão.

Levando em conta o propósito de desenvolver as habilidades de leitura que promovam o letramento literário, a proposta da *sequência de leitura* aplicada aos sujeitos investigados é incorporada à metodologia norte-americana de ensino de estratégias de leitura, apresentada, a qual relaciona o desenvolvimento das habilidades leitoras com o uso de tais estratégias.

O método

O estudo delineado neste artigo foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS),¹⁰ *campus* Farroupilha, escola que, há sete anos constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com reitoria em Bento Gonçalves, o instituto foi criado a partir da Lei 1.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Optou-se pelo IFRS, *campus* Farroupilha, como espaço de realização da pesquisa, pois, além de ser local de atuação profissional da pesquisadora, é também escola que contempla como público estudantes de Ensino Médio. Além disso, há no *campus* o projeto “Feira Literária”, que tem como objetivo proporcionar aos alunos o contato com a literatura de forma distinta, através da dramatização teatral e criação de cenários, concebendo a leitura literária como fonte de informação, fruição e conhecimento. Essa concepção de trabalho com textos literários condiz com os princípios e entendimentos a respeito da prática de leitura, fomentados na pesquisa em questão.

Assim, o estudo que se apresenta insere-se no projeto “Feira Literária”, propondo a aplicação de uma *sequência de leitura* com vistas ao ensino de estratégias de leitura, na qual serão tomados como foco de análise os momentos denominados *intervalos de leitura*.

As atividades planejadas para os três momentos denominados *intervalos de leitura*, constitutivos da *sequência expandida* e que representam

¹⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.farroupilha.ifrs.edu.br/site/index.php>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

subsídios à análise de dados da pesquisa, objetivam desenvolver a compreensão leitora e as habilidades cognitivas dos alunos com foco no ensino de estratégias de leitura.

Os sujeitos envolvidos na investigação são alunos constituintes do 1º ano do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do ano de 2015, cujos pais permitiram a participação através de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. A escolha pelos alunos de 1º ano deveu-se ao fato de eles serem novos na instituição, vindos de diferentes escolas de Ensino Fundamental e, provavelmente, com diferentes visões e experiências a respeito de leitura literária, o que os constitui sujeitos que favorecem a obtenção de dados que o projeto de pesquisa em questão demanda.

Uma vez que o problema de pesquisa: *Como a aplicação de sequência expandida com vistas ao ensino de estratégias de leitura de texto literário pode contribuir para a formação de um leitor autônomo?* está pautado por uma questão de âmbito educacional, entende-se que o estudo que se propõe possui um caráter qualitativo, representando uma *pesquisa-ação*, que tem maior alcance na resolução de problemas educacionais.

O estudo é considerado uma pesquisa social com base empírica, pois parte de uma problemática prática para, através de uma proposta de intervenção, buscar contribuir com informações que orientem à sua melhoria; está estreitamente associada a uma ação ou à resolução de um problema entre o pesquisador e os sujeitos, pois apresenta uma ação concreta, no caso, a sequência expandida com vistas ao ensino de estratégias de leitura, objetivando a formação leitora dos sujeitos envolvidos (os alunos de 1º ano do Ensino Médio). Dessa forma, o pesquisador apresenta um papel ativo na busca por soluções (apresentação de sequência expandida flexível e dinâmica) dos problemas encontrados (pouco interesse pela leitura literária, resultados insatisfatórios quanto ao letramento), bem como no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas em decorrência dos problemas com os quais ele se depara.

A característica reflexiva sobre as práticas social e educacional com vistas à melhora e à mudança pessoal-social é o que atribui cientificidade à pesquisa aqui delineada.

Os instrumentos utilizados para produção e análise de dados na pesquisa são: **questionário para sondagem inicial**, a fim de verificar as experiências dos alunos investigados com os textos, além de seus gostos pessoais, hábitos de leitura e preferências em geral, decisivos para estabelecer uma sistemática de leitura; **produções escritas e orais** realizadas pelos alunos, decorrentes da aplicação de atividades que constituem os três momentos de *intervalo*, previstos na *sequência de leitura*; e **questionário final**, a fim de verificar os possíveis avanços identificados em relação à prática leitora, em especial, ao uso autônomo de estratégias de leitura.

É importante destacar que a sistematização, por meio de quadros de análise, dos instrumentos aplicados aos alunos investigados, em especial, as atividades dos *intervalos de leitura* e o questionário final, possibilitaram também, uma análise quantitativa dos dados construídos por esses alunos, favorecendo a verificação do desenvolvimento do processo de formação leitora desses sujeitos.

Para o registro das falas e dos movimentos dos alunos e da professora-pesquisadora durante as intervenções, os momentos em que ocorrem as atividades nas aulas de língua portuguesa e literatura, a partir do segundo semestre letivo de 2015, são gravados, ao mesmo tempo que são feitas anotações em diário pela pesquisadora, de maneira a não perder de vista importantes dados das aplicações.

A obra escolhida, *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, é lida e discutida entre os participantes, por meio da mediação da professora-pesquisadora, considerando a necessidade de motivar os alunos à leitura daquela obra literária a partir de atividades que não se reduzam ao cumprimento de uma tarefa escolar. Nesse sentido, a intervenção docente dedica-se a questões que ajudem o aluno a refletir, a adquirir conhecimentos, a recriar realidades, a vivenciar o texto, a aprimorar emoções, a perceber a complexidade do mundo e dos seres, passando por novas experiências através da leitura e, desse modo, desenvolvendo-se como ser humano. Além disso, busca-se verificar em que medida é possível ensinar o uso de estratégias de leitura de maneira a tornar o aluno um sujeito leitor autônomo.

Para a realização de uma análise descritivo-reflexiva de resultados, são considerados os dados coletados, as observações e gravações feitas durante o processo de investigação, as produções orais e escritas realizadas pelos alunos, bem como as discussões propiciadas antes e depois da leitura da obra literária. Considera-se que tais fontes de informação representarão dados significativos para verificar os benefícios que a leitura literária (mediada por um educador ou agente de leitura), propicia ao educando em seu processo de constituição como leitor autônomo.

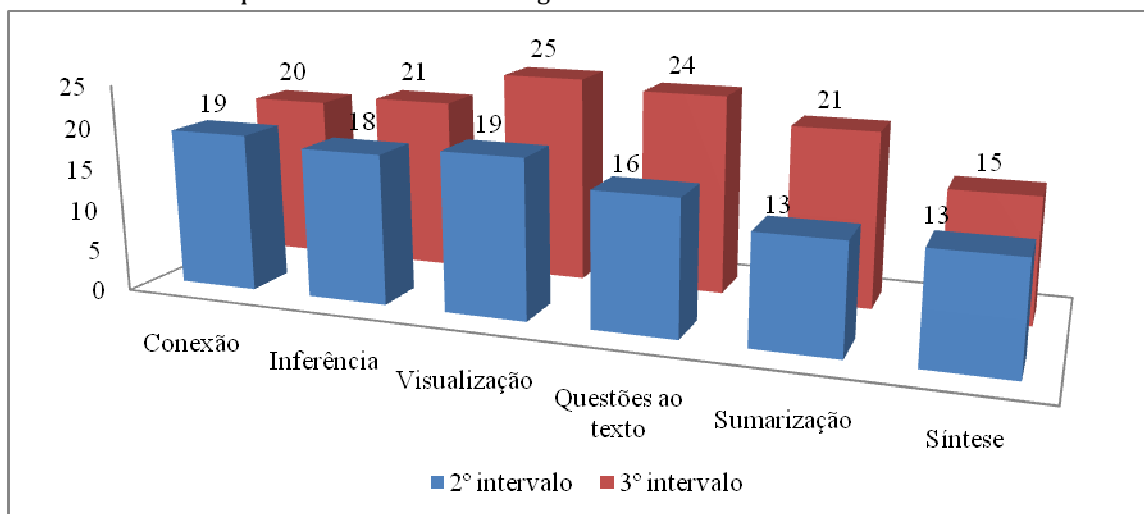
Tendo clareza acerca da proposta deste estudo, de suas etapas, das escolhas metodológicas e dos demais elementos que o constituem – necessária para sustentar sua rigorosidade científica – apresentam-se, na próxima seção, considerações a partir dos dados construídos pelos sujeitos investigados, no sentido de evidenciar as possibilidades de aplicação da sequência de leitura no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão leitora dos sujeitos.

As estratégias de leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora: análise dos dados

As atividades aplicadas no 2º e no 3º intervalos de leitura levam em conta o uso de estratégias de leitura investigadas e foram elaboradas de maneira a favorecer a identificação de seu emprego, a partir das respostas dos sujeitos, uma vez que cada questão apresentada instiga à utilização de determinada estratégia de leitura. Desse modo, é possível verificar em que medida os estudantes pesquisados fizeram uso efetivo de diferentes estratégias de leitura, e em que medida isso acabou se refletindo no aprimoramento da habilidade de compreensão leitora, considerando as etapas que constituem o processo investigativo.

No que se refere à utilização de diferentes estratégias no decorrer do 2º e do 3º intervalos de leitura, nota-se que, de modo geral, houve uma ampliação da apropriação de **todas** elas, conforme evidenciado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Comparativo do uso de estratégias de leitura entre o 2º e o 3º intervalos



Fonte: Elaborado pelas pesquisadora.

O aumento da apropriação de várias estratégias foi considerável, como as de *Sumarização* (passou de 13 para 21 o número de participantes que demonstrou usar a estratégia) e *Questões ao texto* (passou de 16 para 24 o número de participantes que demonstrou usar a estratégia). Também, se percebe que houve diminuição do índice de participantes que demonstrou *não usar* as estratégias, com exceção da *visualização* – apesar de ter havido um aumento de 19 para 25 alunos que demonstraram *usar* essa estratégia e zerar o número de participantes que demonstrou *usá-la em parte* do 2º para o 3º intervalo de leitura, houve um aluno que *não utilizou* essa estratégia no 3º intervalo.

Além disso, destaca-se que, apesar de não estar entre as estratégias mais utilizadas, a *síntese* foi mais usada no 3º intervalo do que no 2º, o que indica sua progressiva internalização pelos sujeitos participantes. Aponta para uma maior apropriação do texto, uma vez que a *síntese* é a estratégia que proporciona maior compreensão sobre a leitura, considerando as palavras de Harvey e Goudvins (2007, p. 19): “Quando os leitores sintetizam, eles alcançam uma compreensão mais completa.”

Considerando esses dados, indicadores do aumento do emprego de estratégias de leitura, é importante questionar se eles, efetivamente, representam evolução quanto ao desenvolvimento de competências leitoras

desses sujeitos. Essa ideia vai ao encontro da premissa da investigação de que a autonomia leitora está diretamente relacionada ao uso de estratégias de leitura, ao considerar leitor autônomo aquele que utiliza estratégias de leitura nomeadas neste estudo, ou seja, aquele que demonstra ter desenvolvido as habilidades de inferir, estabelecer conexões, visualizar, fazer questões ao texto, sumarizar e sintetizar.

Pois ora, se, por um lado, o aumento do uso efetivo de estratégias, considerando o processo do início ao final, transborda aos olhos, por outro lado, o não uso de estratégias (que diminuiu notadamente) é fator de destaque também, fazendo suscitar o entendimento de que, talvez, houve a internalização de estratégias de leitura no decorrer do processo investigado. Não fosse isso, o que justificaria o aumento visível do uso de tais estratégias do 2º para o 3º intervalo?

Ainda, não seria necessário evidenciar o aprofundamento da compreensão leitora a partir de enunciados dos próprios sujeitos? Certamente! Exemplo disso são os relatos apresentados pelos alunos em resposta às atividades do 3º intervalo, os quais demonstram aprofundamento maior da leitura se comparados aos obtidos em resposta no 2º intervalo. Em ambas as situações, é perguntado sobre as inferências feitas pelo sujeito durante a leitura do conto, no intervalo 2, em comparação com o texto, no intervalo 3:

O espelho iria ser algo muito importante na história. (ALUNO 1 – 2º intervalo).

Nesse conto era quase impossível não fazer inferências, pois em várias partes tínhamos que relacionar várias coisas, como, por exemplo, tentei comparar o título com a história para entender o porquê daquele título. [...] Relacionei o fato do verde significar liberdade e esperança, ou seja, Tatisa queria sua liberdade para ir ao Baile. (ALUNO 1 – 3º intervalo).

Assim, os sujeitos que se apropriaram das diferentes estratégias de leitura, demonstraram, também, maior aprofundamento da compreensão do texto literário, o que parece autorizar a confirmação do pressuposto do estudo dedicado neste artigo, de que o ensino de estratégias de leitura contribui para o desenvolvimento de autonomia leitora nos alunos. Tal

confirmação parece oferecer subsídios para responder à questão norteadora, já que é conferida à *sequência de leitura* oportunidade para o desenvolvimento da formação leitora do sujeito, ao aprimorar o fazer pensar e o refletir sobre o pensar do sujeito, e o desenvolvimento da formação humana, ao promover o letramento literário, respeitando o direito à literatura de todo cidadão, conferido por Candido (2004).

A partir desses dados, pode-se inferir que a sistematização das atividades, planejadas com base na proposta metodológica de Cosson (2014) e nos pressupostos teóricos de Harvey e Goudvins (2007), amparadas pelos preceitos de *interação*, trazidos por Vigotski (1996) e de *experiência*, contemplados por Larrosa (2002), sem desconsiderar o entendimento de *humanização*, pontuado por Candido (2004), favorece a internalização das estratégias de leitura por muitos dos sujeitos, tornando seu uso consciente, o que indica uma possível evolução da autonomia de leitura dos participantes, uma vez que, pelo entendimento deste estudo, a competência leitora está diretamente relacionada ao uso de estratégias de leitura. Ainda, é possível suscitar que a aplicação da *sequência de leitura* pode contribuir para a formação de leitores proficientes e, também, para a constituição do ser humano.

Ademais, ratifica-se a relevância da pesquisa no sentido de oferecer subsídios teórico-metodológicos para qualificar o ensino de literatura a todos os professores e mediadores de leitura que se preocupam com o papel humanizador da arte literária e com o desenvolvimento cognitivo visando à autonomia leitora, sob o prisma da aprendizagem como resultado da experiência de interação com o *outro* e consigo mesmo. Por certo, muito há ainda para pensar e pesquisar a respeito da aplicação da *sequência de leitura* a jovens sujeitos em formação, em especial, ao que diz respeito às relações entre o uso de diferentes estratégias e o desenvolvimento da competência leitora.

Nesse sentido, o estudo insta novas pesquisas que deem continuidade e explorem as questões teórico-metodológicas que o constituem e que vão ao encontro da prática social do letramento literário, contribuindo para a discussão da educação como formação humana, propiciando a criação de alternativas de ensino de literatura, promotoras, não apenas do

desenvolvimento cognitivo, mas também da formação de personalidade, racionalidade e cidadania do sujeito leitor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Prova SAEB e Provinha Brasil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12000&catid=211>. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação e Cultura. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Pesquisa Retratos da Leitura do Brasil – Instituto Pró-Livro*. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>>. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca na Escola*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html>. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

CAIRNEY, T. H. *La ensenanza de la comprension lectora*. Madri: Ediciones Morata, 1999.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo. Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

HARVEY, S.; GOUDVINS, A. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007.

IFRS. INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico de Curso. Disponível em: <http://www.farroupilha.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2016416105148161ppc_integrado_versao_nov_2015.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre o saber da experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 22 jan./fev./mar./abr. 2002.

LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008.

PEARSON, P. David; GALLAGHER, M. C. The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, n. 8, p. 317-344, 1983.

ROUSSEU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: M. Fontes, 1999.

SCHENKEL, Júlia Duarte. *Hábitos de leitura: da consciência à prática – Uma pesquisa sobre as características da leitura entre os alunos do Ensino Médio/IFRS – Campus Farroupilha*. Trabalho de Conclusão de Curso – Ensino Médio Técnico. 2014.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

VIGOTSKI, Lév Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: M. Fontes, 1996.

WILDE, Oscar. *O retrato de Dorian Gray*. Trad. de Paulo Schiller. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2012.

***Software* educativo: contribuições para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹**

Fernanda Nardini Tecchio
Elia Maria do Sacramento Soares

Considerações iniciais

O capítulo ora apresentado é parte integrante de estudo que teve como objetivo analisar, com base na teoria vigotskiana, como a inserção de *softwares* educativos contribui para o desenvolvimento do pensamento aritmético, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A dissertação de mestrado que deu origem a este capítulo contemplou, no seu referencial teórico, conceitos de educação, de acordo com D'Ambrósio (1996), Luzuriaga (2001) e Paviani (2005), de Cultura Digital, segundo Lévy (1999) e Lemos (2009). Foram também abordados aspectos sobre o *software*, educativo, sua definição, classificação e avaliação perante a perspectiva de alguns autores importantes na área, como Valente (1993), Lucena (1998), Weiss e Cruz (2001), Papert (2008), Kirner e Kirner (2011), Tajra (2012), entre outros. No que se refere ao *software* no contexto do ensino e aprendizagem, nos embasamos em Borba (2010), Demo (2011), Bona, Basso e Fagundes (2013), entre outros. Posteriormente, apresentamos algumas considerações sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, de modo que defendemos um ensino que possibilite ao aluno a compreensão dos conceitos estruturantes da Matemática e não apenas a memorização da técnica operatória. Abordamos, na sequência, concepções sobre o pensamento aritmético e o conteúdo matemático enfatizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre os aspectos relacionados à aprendizagem matemática, embasamo-nos, principalmente, nos documentos legais da educação e nos autores Carvalho (1994), D'Ambrósio (1996), Lins e Gimenez (1997), Miguel (2005), Lorenzato (2006), Muniz (2008), Pais

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Software educativo: contribuições para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, sob a orientação da Profa. Dra. Elia Maria do Sacramento Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS.

(2008), entre outros. Nossas concepções teóricas acerca dos processos de ensino e aprendizagem foram fundamentadas na teoria sociointeracionista de Vigotski.

Com base nesses referenciais teóricos, o presente estudo teve como pergunta norteadora: *Como o software educativo contribui para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

Para responder a esse questão, foi construído um *corpus* de pesquisa inspirado no Método Clínico Piagetiano, por meio de entrevistas, que foram videogravadas, com crianças do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Bento Gonçalves. Os alunos utilizaram os *softwares* educativos selecionados diante da pesquisadora e, simultaneamente, responderam aos questionamentos da entrevista clínica semiestruturada, nos quais associamos as perguntas à interação dos alunos com o objeto. O *corpus* assim constituído foi analisado por meio da análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2006).

Os alunos e seus pais foram informados dos objetivos da pesquisa, e esses assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os critérios de ética para pesquisa científica.

Durante o desenvolvimento das entrevistas clínicas, ao assistir por diversas vezes às videograções e durante o processo de transcrição do material, mantivemos o olhar atento às situações em que o *software* educativo poderia contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesses momentos, muitas observações foram registradas, situações foram destacadas e classificadas de acordo com nosso problema de pesquisa, objetivos e norteadores teóricos. A partir desses marcadores, elaboramos unidades de análise, para, então, iniciar a categorização, momento em que estabelecemos relações entre as unidades classificadas, buscando identificar as categorias emergentes.

Optamos em apresentar, neste capítulo, as categorias que emergiram na análise dos dados constituídos e a articulação que realizamos entre elas a partir das nossas concepções teóricas, com o objetivo de identificar possíveis contribuições do *software* educativo para o desenvolvimento do pensamento aritmético. Ainda, salientamos que todas as situações analisadas às quais nos

referimos aqui são apresentadas na dissertação de mestrado *Software educativo: contribuições para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, na íntegra, com os trechos transcritos e imagens das videograções.

Relações entre as categorias emergentes: contribuições do *software* educativo

As categorias apresentadas surgiram das unidades visuais e verbais identificadas na aplicação das entrevistas. Nas unidades visuais, consideramos aspectos que podem ser visualizados, como a imagem dos alunos e da pesquisadora, a interface dos *softwares* e as anotações realizadas pelos estudantes nos rascunhos. Nas unidades verbais, por sua vez, atentamos às situações verbalizadas pelas crianças e pela pesquisadora. Assim, temos as seguintes categorias de análise: *software* educativo como desencadeador dos processos de ensino e aprendizagem; mediação nos processos de ensino e aprendizagem; interação sujeito-*software*; sociointeração nos processos de ensino e aprendizagem; interesse nos *softwares* educativos; e sinais e movimentos de autonomia.

Em nosso estudo, tomamos a teoria sociointeracionista de Vigotski como fonte principal, uma vez que enfatiza a aprendizagem como um processo externo, que ocorre nas relações sociais estabelecidas pelo sujeito, despertando processos internos de desenvolvimento, que, quando internalizados, tornam-se aquisições independentes. Segundo o autor, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, que ocorre do nível social para o individual. O desenvolvimento pode ser compreendido como o caminho percorrido entre as ações que o aluno desempenha somente com auxílio de alguém mais experiente, nível de desenvolvimento potencial, e as realizações autônomas do sujeito, nível de desenvolvimento real; caminho, esse, denominado pelo estudioso de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). (VIGOTSKI, 1998).

Consideramos essencial para os processos de ensino e aprendizagem que o professor atue como mediador das interações entre os alunos e o objeto de conhecimento. Tendo em vista a importância da intervenção do

professor na ZDP dos alunos, é papel da escola partir do que a criança já sabe, dos seus conhecimentos prévios, para ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, de modo a estimular processos internos de desenvolvimento. (REGO, 2001).

Buscando construir uma resposta para nosso problema de pesquisa *Como o software educativo contribui para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*, procuramos relacionar as categorias emergentes oriundas das unidades visuais e verbais com o *software* educativo e a aprendizagem matemática, investigando quais são as possíveis contribuições para o desenvolvimento do pensamento aritmético. As categorias emergentes, identificadas no processo de análise, sinalizam as seguintes contribuições: momentos de interação e sociointeração; mediação; situações de problematização e a mobilização de conhecimentos matemáticos; sinais e movimentos relacionados à autonomia; e motivação e interesse dos alunos.

Na exploração dos *softwares* educativos, percebemos que pode ter ocorrido a promoção da interação/sociointeração e da mediação. Constatamos que a mediação da pesquisadora, com auxílio dos *softwares*, permitiu problematizar situações matemáticas, possibilitando reflexões e a elaboração de estratégias diferentes para resolução. Principalmente nos momentos em que o *software* e a ação da pesquisadora foram perturbadores, evidenciamos a interação do aluno com o *software* e a sociointeração dos alunos entre eles e com a pesquisadora. Evidenciamos isso na situação em que, para resolverem a adição solicitada pelo *software* (some 100 ao valor anteriormente encontrado, 360), os alunos partiram para a resolução do cálculo através da técnica operatória no rascunho, no entanto, a mediação, a interação/sociointeração levou os estudantes a refletir sobre o cálculo e a resolvê-lo mentalmente.

Nesse e em outros momentos analisados na dissertação de mestrado, que deu origem a este capítulo, os *softwares* educativos utilizados desencadearam situações relacionadas ao pensamento aritmético, possibilitando a mediação da pesquisadora e a relação de troca, de cooperação, entre os alunos. De acordo com Vigotski, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem nessa dinâmica de estreita relação entre os alunos,

de mediação do professor entre o aluno e o objeto do conhecimento. Vigotski (1998, p. 175) vê “o aprendizado como um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado”.

Segundo Oliveira (1997), experimentos realizados por Vigotski e seus colaboradores, concluíram que o uso de elementos mediadores, signos ou instrumentos, aumentam a capacidade de atenção e memória. Ainda, a mediação, por meio de instrumentos ou signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, consideramos os *softwares* educativos os elementos mediadores que podem ter possibilitado o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas a atenção. Durante a exploração dos *softwares*, os alunos estiveram bastante atentos, o que é evidente, principalmente nos momentos em que um deles estava resolvendo uma tarefa, e o seu colega o acompanhava, por vezes corrigia, auxiliava, colaborando, inclusive, para responder aos questionamentos da pesquisadora quando esses eram voltados para um dos alunos.

Inferimos que as intervenções realizadas pela pesquisadora foram relevantes no sentido de instigar os alunos a buscarem, juntos, maneiras de desenvolver as tarefas de aprendizagem, por vezes sem ser com o uso da técnica de resolução que costumavam utilizar. Tudo indica que foram as relações entre alunos e a mediação da pesquisadora que possibilitaram refletir sobre as situações suscitadas durante a exploração dos *softwares*, a fim de atribuir significado ao proposto. Em determinada situação, por exemplo, o *software* solicitou que os alunos encontrassem a metade de 1.000, e um deles respondeu erroneamente, quando a pesquisadora, por meio de questionamentos, direcionou o outro aluno a explicar para seu colega, com sua linguagem simples, o conceito de metade. Nessa situação, especificamente, a discussão desencadeada pelo *software* foi em torno do conceito de metade, o que fez com que o significado da operação matemática de divisão fosse ampliado, assim como propõe a Base Nacional Comum Curricular.

O trabalho com os conteúdos relacionados aos números e às operações deve privilegiar propostas didáticas que possibilitem ampliar o sentido numérico e a compreensão do significado das operações, de modo a permitir que os/as estudantes estabeleçam e reconheçam relações entre os diferentes tipos de número e entre as diferentes operações. (BRASIL, 2016, p. 272).

Esse momento de reflexão sobre o conceito de *metade* pareceu-nos importante, inclusive, para a aluna que explicou o conceito, pois, para explicar, ela refletiu e pode ter auxiliado a esclarecer para si mesma o que é *metade*. Nesse sentido, destacamos, mais uma vez, Vigotski (1998), para quem a linguagem é organizadora do pensamento da criança e transformadora das funções mentais internas.

Em diferentes momentos, os alunos também expressavam suas dúvidas, faziam seus comentários, corrigiam ou auxiliavam o colega, respondiam aos questionamentos da pesquisadora, aparentemente sem insegurança ou medo de errar, o que, em sala de aula, às vezes, é manifestado. Além disso, por diversas vezes, após esses momentos, pareciam demonstrar compreensão acerca dos aspectos discutidos, como, por exemplo, na situação exposta anteriormente (metade de 1.000), a aluna finaliza afirmando como calcular a metade do valor.

A pesquisa de Silva, Cortez e Oliveira (2013) também constatou que essa manifestação de insegurança, preocupação com os erros e acertos e com tarefas que acreditam não conseguir resolver, demonstradas em sala de aula, não se fizeram presentes na exploração dos *softwares*.

Constatamos, ainda, o desenvolvimento da autonomia, que parece ter sido propiciada pela exploração dos *softwares*. Para solucionar as situações matemáticas propostas, os alunos precisavam buscar estratégias de resolução e, muitas vezes, por meio do diálogo, levantavam hipóteses. Dentre outras manifestações dos alunos, essa situação foi evidenciada quando, num dos *softwares*, as estudantes precisavam encontrar o valor correspondente de cada letra, conhecendo apenas o valor de uma delas e o resultado, então, juntas, concluíram que precisavam fazer o cálculo inverso.

Quando momentos oportunos surgiam, a pesquisadora buscava levar os alunos a refletir sobre o conceito aritmético, no intuito de possibilitar a compreensão da sua estrutura. Numa situação em que a pesquisadora

solicitava que, juntos, os alunos fizessem a multiplicação, tentando demonstrar que, ao efetuarmos o cálculo 316×4 , não estamos multiplicando 4×3 , mas 4×300 , pois o 3, nessa posição, é a centena, o objetivo era levá-los a entender o que é a reserva, o porquê deixam “uma casa vazia” na multiplicação ao aplicarem a técnica operatória que costumavam utilizar no desenvolvimento dos cálculos. Nessas situações, percebemos que os alunos participavam ativamente, expressando seus argumentos, tomando decisões e atribuindo significados a elas. Evidenciamos que os *softwares*, ao menos os que foram aqui utilizados, parecem ter criado situações diversas de aprendizagem, quer pela mediação da pesquisadora, quer pela curiosidade e exploração do *software* pelo aluno, exigindo movimentos autônomos para poder desenvolver as tarefas propostas.

Durante a exploração dos *softwares* educativos pelos estudantes, a intervenção da pesquisadora foi constante, com questionamentos, devido, é importante considerar, ao método utilizado, que tem essa como sua característica primordial. A intervenção também ocorreu por meio de orientações, do acompanhamento, gerando dúvidas, propondo desafios, reflexões e levantando hipóteses. Há evidências de que os *softwares* educativos foram os facilitadores dessas situações de mediação, conforme apresentamos nas transcrições; para os alunos avançarem nas tarefas do *software*, mobilizavam conhecimentos matemáticos, necessitando, por vezes, do auxílio da pesquisadora. Através da mediação, foi possível, em algumas situações, explorar o conceito estruturante *pensamento aritmético*, procurando levar os alunos a compreender as operações matemáticas realizadas e não apenas a aplicação mecânica da técnica.

Nesta pesquisa, a exploração dos *softwares* foi realizada por três duplas de alunos em momentos distintos, com o intuito de constituir dados mais precisos. No entanto, sabemos que, na realidade da prática educativa, o professor realizaria essa proposta com a turma toda, nesse caso 20 alunos, ou mais, o que exigiria um esforço maior do professor. Os autores Meier, Seidel e Basso (2005, p. 7), ao apresentarem dois *softwares* educativos para o ensino de Matemática, destacam que “o professor deve estar acompanhando a aprendizagem dos seus alunos a cada aula, questionando-os a cada construção feita. Isso exige uma atenção maior do professor, mas é possível”.

Portanto, entendemos que o acompanhamento do professor, desde a avaliação e seleção do *software* que atenda às especificidades do conteúdo que objetiva desenvolver até a constante orientação, intervenção durante sua manipulação, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Também foram identificadas situações de sociointeração e mediação proporcionadas pela exploração do *software*, momentos em que os alunos foram desafiados e levados a refletir sobre determinados conceitos para chegar ao resultado. Numa situação desencadeada pelo *software*, na qual os alunos manifestaram dúvida com o significado da palavra *adicionar*, para levá-los a entender o significado no contexto matemático, a pesquisadora fez uso dos conhecimentos espontâneos da criança, procurando empregar a palavra *adicione*, relacionando com suas experiências diárias, como “adicionar farinha no bolo, adicionar leite no café”, questionando-os se, assim, estariam tornando a quantidade maior ou menor. Para Meier, Seidel e Basso (2005, p. 9) “o importante é que o aluno tenha a possibilidade de construir seu próprio conhecimento, que ele não receba tudo pronto, pensado e refletido por um professor, anteriormente”. Portanto, nessa situação, acreditamos que tenha sido permitido aos alunos elaborar significados, desenvolvendo suas próprias conclusões.

As situações analisadas evidenciam que os *softwares* foram os desencadeadores dos processos de ensino e aprendizagem, enriquecidos e direcionados pela mediação da pesquisadora e pela sociointeração dos alunos. O *software*, atuando como perturbador, suscitou o interesse dos alunos, levando-os a participar ativamente, o que vai ao encontro dos estudos de Meier, Seidel e Basso (2005, p. 9): “Os alunos devem ser desafiados para sentirem vontade e necessidade de resolver certo problema”. Os *softwares* utilizados desafiaram os alunos. Para poderem avançar, era necessário responder às tarefas propostas, de modo que isso se tornou um desafio, motivando-os a resolver tais problemas. O fato de utilizar o computador e ir até o laboratório de informática também foram aspectos que motivaram os alunos, desde o primeiro contato com a turma, quando a proposta foi apresentada, eles já demonstraram entusiasmo. Na pesquisa de Mueller (2013), a autora constatou que o envolvimento e a participação dos alunos na exploração de conteúdos matemáticos, através de recursos computacionais,

demonstram que os estudantes estão motivados e interessados, proporcionando aos mesmos momentos agradáveis de descoberta.

Por esse motivo, entendemos que desenvolver propostas pelas quais o aluno tenha interesse, com que esteja motivado a aprender é fundamental para ter bons resultados nos processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Os *softwares* educativos parecem-nos aliados do professor nesse sentido, desde que haja uma adequada seleção, e que seu uso não se baseie na transmissão e reprodução de conteúdo matemático. A Base Nacional Comum Curricular preconiza:

A Matemática não é, e não pode ser vista pela escola, como um aglomerado de conceitos antigos e definitivos a serem transmitidos ao/à estudante. Ao contrário, no processo escolar, é sempre fundamental que ele/a seja provocado/a a construir e atribuir significado aos conhecimentos matemáticos. (BRASIL, 2015, p. 116).

Mueller (2013) ainda considera que o *software* pode ser um recurso que possibilita nova oportunidade para o aluno rever conteúdos já estudados, e que talvez não tenham sido bem-compreendidos, possibilitando ao professor intervir nessas dificuldades. É importante, nesse processo, que o professor seja mediador, que vá problematizando e fazendo intervenções junto ao aluno, atuando na sua ZDP. Para que isso aconteça, o *software* precisa ser um aliado do professor, um elemento importante no processo de internalização, suscitando situações-problema que levem o aluno a construir conceitos matemáticos, atribuindo-lhes significado.

Segundo Vigotski (1998), a aprendizagem deve ser orientada aos níveis de desenvolvimento da criança. Portanto, é ineficaz direcionar a aprendizagem ao desenvolvimento já atingido, nível de desenvolvimento real, bem como para o que ainda não está em seu nível de desenvolvimento potencial. Vigotski (1998) exemplifica, dizendo que o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos, ou seja, de nada adiantaria ensinar um conteúdo matemático superior sem compreender as operações básicas.

Em diferentes situações suscitadas na exploração dos *softwares*, foi possível a pesquisadora identificar quais aprendizagens já estavam

estabelecidas, pois os alunos conseguiam resolver autonomamente as tarefas, nível de desenvolvimento real; em outras, necessitavam de auxílio para realizar, nível de desenvolvimento potencial. Por isso, também, a mediação sucedida em diferentes momentos foi importante por possibilitar a identificação da ZDP dos alunos. Na tese de Barcelos (2014), o autor constatou que a intervenção do professor foi fundamental para a exploração de *softwares* educativos, especificamente na sua pesquisa, em que analisou a criação de jogos no *software* de programação *Scratch*. Ainda: concluiu que é essencial a atuação do professor na ZDP do aluno.

Entendemos que a atuação do professor nessa zona dos alunos pode levar ao processo de internalização. Num dos trechos transcritos na dissertação de mestrado, onde as alunas foram questionadas sobre o que utilizaram de Matemática e o que aprenderam durante a exploração dos *softwares*, afirmaram que utilizaram muitos cálculos e cálculos mentais e que aprenderam o que é *metade* e o que é *adicione*. Percebemos que, nos momentos em que surgiram essas dúvidas, sobre o que é *metade* e o que é *adicionar*, a pesquisadora atuou na ZDP das alunas, procurando utilizar situações do cotidiano para explicar. Para Oliveira (1997), o processo de internalização ocorre quando os objetos do mundo real são substituídos por representações mentais. Nesse sentido, em um momento posterior, pode não ser mais necessário fazer relações como a que foi feita, “adicione farinha no bolo, adicione leite no café”, utilizando objetos do mundo real para levar a aluna a entender o que é *adicionar*, pois, após essa situação, ela pode ter construído internamente o conceito, pode ter internalizado a descoberta.

Diante dessa situação, constatamos que fazer relações com os conhecimentos prévios do aluno, contextualizando o conteúdo a ser ensinado, pode facilitar a aprendizagem. Na Matemática, especialmente na aritmética, são inúmeras as relações possíveis de ser estabelecidas com o cotidiano das crianças, como as operações matemáticas utilizadas para realizar compras no mercado, nas tarefas do lar, nos jogos e nas brincadeiras.

Lins e Gimenez (1997) elencam, em seus estudos, os principais objetivos para o ensino da aritmética, entre eles os alunos devem ser capazes de utilizar as aprendizagens em situações concretas, flexibilizar as técnicas, reconhecendo qual é a adequada para cada situação, produzir hipóteses

diante dos problemas, interpretar o que há de aritmético nas situações reais, ou seja, além de dominar os processos aritméticos, é fundamental que o aluno reconheça a aplicação nas situações concretas. Percebemos que alguns desses objetivos podem ter sido atingidos na aplicação dos *softwares*, como na situação em que um aluno calculou o dobro do número multiplicando por dois, enquanto o outro somou o mesmo número duas vezes. Entendemos que nesse momento ocorreu o reconhecimento e a flexibilização da técnica utilizada, bem como a interpretação da operação aritmética, observando que tanto poderiam multiplicar que fazer a adição de parcelas iguais.

Durante a exploração dos *softwares*, surgiram diferentes momentos de cálculo mental. De acordo com Lins e Gimenez (1997), essa atividade promove estratégias cognitivas, como a generalização, a aplicabilidade de situações matemáticas e a flexibilidade. Acreditamos que o cálculo mental possa ter sido bastante utilizado por possibilitar mais rapidez para encontrar os resultados, permitindo ao aluno avançar com as tarefas do *software* e, assim, conhecer as situações seguintes que seriam desencadeadas. Percebemos que, logo após efetuar o cálculo mental, os alunos digitavam o resultado sem medo de errar, pois o *software* sinalizava o que estava errado e permitia a correção, gerando, aparentemente, segurança nos alunos.

A exploração do *software*, aliada à interação entre os alunos, permitiu que eles criassem estratégias próprias à solução das situações-problema, conforme observamos na situação em que os alunos perceberam que poderiam fazer a prova real, ou seja, o cálculo inverso para descobrir o resultado. Entendemos que a utilização de estratégias próprias dos alunos possibilita o desenvolvimento da autonomia. Além disso, quando os alunos mobilizam suas aprendizagens para elaborar hipóteses e encontrar soluções às tarefas matemáticas, inúmeros conceitos podem ser utilizados, e a criatividade é desenvolvida. Quando o aluno utiliza suas próprias estratégias para encontrar o resultado das situações matemáticas, sente-se capaz de realizar determinada tarefa, gerando maior envolvimento e interesse.

De fato, o uso dos *softwares* educativos pode ter contribuído para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e do pensamento aritmético, uma vez que: potencializou a mediação no processo pedagógico; oportunizou a interação sujeito-*software* e a sociointeração sujeito-sujeito;

auxiliou na mobilização dos conhecimentos matemáticos; despertou o interesse dos alunos; e favoreceu o desenvolvimento da autonomia. Entendemos que para o processo de ensino e aprendizagem é essencial criar situações de mediação e de interação/sociointeração, conforme preconiza Vigotski, ou seja, é por meio das relações sociais que os processos internos de desenvolvimento são despertados.

Diante dos resultados alcançados, podemos inferir que o *software* educativo auxilia no desenvolvimento do pensamento aritmético, mas para isso é importante a ação do professor, que deve exercer papel de mediador, de problematizador, daquele que incentiva o aluno a desencadear discussões, a pensar e a investigar. Além disso, é importante a seleção do *software*, tendo em vista a grande variedade disponível – mesmo um *software* relativamente simples, ou não tão interativo como os que escolhemos, é capaz de desencadear processos de sociointeração e de reflexão relacionados à internalização proposta por Vigotski para a aprendizagem. Para isso, reiteramos, é fundamental, a ação docente.

Questionamos: Se não tivesse o *software*, se tivéssemos algum recurso semelhante em material concreto, teríamos resultados similares? O que fez a diferença? Novamente destacamos o trabalho do docente, os procedimentos da professora-pesquisadora foram essenciais, a mediação realizada, a utilização do método clínico e como ele pode ser utilizado como estratégia didática, foram aspectos fundamentais.

Considerações finais

Conforme resultados desta pesquisa, a mediação do professor pode ser favorecida pelos *softwares* educativos, de forma que a intervenção do professor, se aliada aos recursos do *software*, pode ser potencializadora dos processos de internalização, que são precursores da aprendizagem. Percebemos, em diferentes momentos, durante a exploração dos *softwares*, que os alunos apresentavam dúvidas, o que levava a pesquisadora a fazer intervenções. Esses momentos de mediação, possibilitados pela interação do aluno com as tarefas propostas pelos *softwares*, envolviam os alunos e os

levavam a participar da discussão, demonstrando que estavam atentos e interessados na proposta.

Percebemos, durante a exploração dos *softwares*, nos momentos de mediação da pesquisadora, na interação do aluno com o *software* e nos momentos de sociointeração entre os sujeitos, que a atenção e a participação dos alunos foram efetivas. Observamos que, mesmo quando o questionamento era direcionado a um aluno especificamente ou quando um deles não sabia, o outro estava atento e auxiliava na elaboração da resposta, por vezes até explicava o seu raciocínio para o colega. As duplas de alunos estavam envolvidas com os questionamentos realizados, e ambos respondiam, demonstrando atenção com as problematizações feitas pela pesquisadora e com as respostas do colega, sem perder a concentração nas tarefas do *software*.

O interesse dos alunos no uso dos recursos tecnológicos também foi percebido durante a utilização dos *softwares*, por meio do seu entusiasmo e da satisfação em realizar as tarefas, além das solicitações para jogar mais uma vez. Entendemos que a participação e a atenção dedicada às tarefas, durante a exploração dos *softwares*, estão associadas ao interesse dos alunos pelos recursos tecnológicos, o que pode motivar e estimular os estudantes no processo de aprendizagem. Para Pais (2006), o ensino da Matemática na escola precisa buscar práticas apropriadas para intensificar as relações do aluno com os objetos de conhecimento. Nessa perspectiva, consideramos que os *softwares* educativos podem ser instrumentos para a escola possibilitar a interação do aluno com o conhecimento.

Constatamos que, numa abordagem sociointeracionista, o entorno que o *software* educativo oferece é significativo para os processos de ensino e aprendizagem. Conforme os resultados indicam, os *softwares* suscitaram situações relevantes de mediação, interação/sociointeração, mobilizaram conceitos matemáticos, geraram o interesse e a motivação dos alunos, além de dar sinais de desenvolvimento da autonomia. Por isso, acreditamos que as situações provocadas pelo uso do *software* auxiliaram os alunos a desenvolver a aprendizagem da aritmética, o que vai ao encontro dos estudos

de Balacheff (2000, p. 93, tradução nossa):² “Estes entornos modificam o tipo de Matemática que se pode ensinar, o conjunto de problemas e as estratégias didáticas.” Por isso, em uma abordagem tradicional, a exploração dos *softwares* não geraria esse entorno significativo que afirma o autor.

Referências

BALACHEFF, Nicolas. *Entornos informáticos para la enseñanza de las matemáticas: complejidad didáctica y expectativas*. 2000. Disponível em: <http://www.cvrecursosdidacticos.com/download_file.php?file=1288115856_U2_Balacheff.pdf>. Acesso em: 24 maio 2016.

BARCELOS, Thiago Schumacher. *Relações entre o pensamento computacional e a Matemática em atividades didáticas de construção de jogos digitais*. 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.cruzeirodosul.edu.br/wp-content/uploads/2015/10/THIAGO-SCHUMACHER-BARCELOS-FINALIZADA-PDF-12-12-2014.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

BONA, Aline Silva de; BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo; FAGUNDES, Léa da Cruz. Facebook: um espaço de aprendizagem digital cooperativo de Matemática. *Revista Thema*, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 76-94, 2013. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/124>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

BORBA, Marcelo de Carvalho. Softwares e internet na sala de aula de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2010, Salvador/BA. *Anais...* Salvador: SBEM, 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/index.html?info_type=invitation&lang_user>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 1ª versão, 2015. Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/09/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2ª versão, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 17 out. 2016.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. *Metodologia do ensino da Matemática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. O olhar do educador e as novas tecnologias. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.* Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, maio/ago. 2011.

² Do original: “Estos entornos modifican el tipo de matemática que se puede enseñar, el conjunto de problemas y las estrategias didácticas.” (BALACHEFF, 2000, p. 93).

- KIRNER, Cláudio; KIRNER, Tereza Gonçalves. Evoluções e tendências da realidade virtual e da realidade aumentada. In: RIBEIRO, Marcos W. S.; ZORZAL, Ezequiel R. (Orgs.). *Realidade virtual e aumenta: aplicações e tendências*. Uberlândia: SBC, 2011. p. 10-25.
- LEMOS, André. Infraestrutura para a cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Org.). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009, p. 134- 149.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. *Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1997.
- LORENZATO, Sérgio. *Para aprender Matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- LUCENA, Marisa W. F. P. Diretrizes para a capacitação de professores na área de Tecnologia Educacional: Critérios para Avaliação de Software Educacional. *Revista Virtual de Informática Educativa e Educação a Distância*, 1998.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 2001.
- MEIER, Melissa; SEIDEL, Susana; BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo. Imagine e Shapari: Softwares gráficos no ensino e aprendizagem de Matemática. *Renote: Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-10, maio 2005. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13813>>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.
- _____. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- MIGUEL, José Carlos. *O processo de formação de conceitos em Matemática: implicações pedagógicas*. Caxambu – MG: Grupo de Trabalho de Educação Matemática, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/emanped/paginas/home.php?id=28>>. Acesso em: 3 ago. 2015.
- MUELLER, Liliane Carine. *Uso de recursos computacionais nas aulas de Matemática*. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2013. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/handle/10737/306>>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. *Pedagogia: educação e linguagem Matemática I*. Programa de Educação do Estado do Acre – PED/EaD. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/images/Mdulo%201%20de%20Educao%20MAtematica%20%20significados%20do%20aprender%20e%20ensinar%20Matematica%20-%20Cristiano.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIS, Luis Carlos. *Ensinar e aprender Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVA, Marclio Farias da; CORTEZ, Rita de Cássia Costa; OLIVEIRA, Viviane Barbosa de. Software Educativo como auxílio na aprendizagem de Matemática: uma experiência utilizando as quatro operações. *Educação, Cultura e Comunicação*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 79-103, jan. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/eecom/article/viewFile/594/424>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 9. ed. São Paulo: Érica, 2012.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. In: VALENTE, José Armando (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 1-23.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro da. *A informática e os problemas escolares de aprendizagem*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

A visão sistêmica no *jogo Probio*: contribuições para a educação ambiental¹

Michel Mendes
Francisco Catelli

Introdução

O mundo que criamos...

Meu corpo é a natureza de que eu sou parte transformada no ser de uma pessoa: eu. Refletida nas águas calmas e límpidas de um pequeno lago, a natureza devolve a ela a sua imagem. Ela se vê através de meu corpo e cabe a nós – ela e eu – sabermos distinguir o que faz inteiramente parte de alguma dimensão de seu domínio de existência no planeta Terra e no Universo, e o que já é, também, parte e partilha de uma dimensão da Vida. Pois quando os meus olhos me veem refletido nas águas claras do lago, é ainda o mundo natural quem se revela a si mesmo através de um de seus seres. Mas nem tanto, porque, ser humano, não consigo, como os outros animais com quem comparto o mistério de “estar vivo” aqui e agora, ver sem perceber, e perceber sem pensar. E a ideia que de mim me faço ao me ver refletido já pertence a um outro domínio do Mundo que comparto com a pequenina ave que porventura vem ao mesmo lago, e do galho de uma árvore se olha e ao lago, como eu. Como eu? Entrevistos por um instante pelos nossos olhos, nossos corpos pertencem ao plano natural dos sinais. São o que são, como a água e o fogo, ou são o que de si mesmos dão a ver a quem os vê. Mas o que eu penso do que vejo salta do sinal ao signo e dele ao símbolo. E exige de mim o que dispensa na ave, requer palavras, códigos complexos de sentidos e de significados, uma linguagem articulada por meio da qual em mim e para os meus outros a sensação e o sentimento aspiram ganhar sentido. E até mais do que isto. *Eu me vejo como um ser da natureza, mas me penso como um sujeito da cultura*. Como alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver. (BRANDÃO, 2002, p. 16, grifo nosso).

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *O jogo Probio e a visão sistêmica em educação ambiental*, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Catelli, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

A abertura deste capítulo traz um fragmento do livro *Educação como cultura*, de Carlos Rodrigues Brandão, e elucida de modo sensível o ser humano como alguém pertencente à natureza e também à cultura. Portanto, o homem passa a ser visto como ser híbrido, e não unicamente humano pela cultura.

A ideia ou perspectiva da qual o texto aborda ecoa nas palavras do fragmento “o mundo que criamos”, ao refletir sobre a visão sistêmica em educação ambiental: o mundo é resultado das interações, e as relações construídas reverberam no todo que é o sistema Terra. Diante disso, lançam-se no debate, aqui construído, alguns autores que norteiam o entendimento de visão sistêmica e educação ambiental, constituindo-se em uma arena legítima de encontros e reconhecimentos. Ademais, insere-se nessa dinâmica o jogo *Probio* como elemento provocador e articulador dos termos acima mencionados.

Visão sistêmica, educação ambiental e jogo *Probio*

A visão sistêmica de mundo permitiu ao ser humano visualizar e estabelecer relações entre os elementos que envolvem o planeta Terra, criando, assim, a concepção de pensamento sistêmico. Essas relações são de dependência integral, atribuindo sentidos para suas conexões, chamando-as de “A teia da vida”, ou seja, todo o elemento vivo ou não vivo, incluindo-se aí até mesmo os fenômenos naturais, estão interligados, pertencem à mesma e única teia. (CAPRA, 2001).

Nesse sentido, compreendendo a Terra como um grande sistema vivo, o ser humano, enquanto unidade, compõe esse sistema maior, ou seja, na perspectiva da analogia com uma grande teia, o ser humano é um de seus fios. “A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. [...] A abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização”. (CAPRA, 2000, p. 260).

De acordo com Capra (2000), a relação e a integração das partes no sistema são complexas. A complexidade inerente ao sistema é atribuída à

dinamicidade que os organismos vivos apresentam, isto é, de sua totalidade integradora entre os seres vivos e o meio.

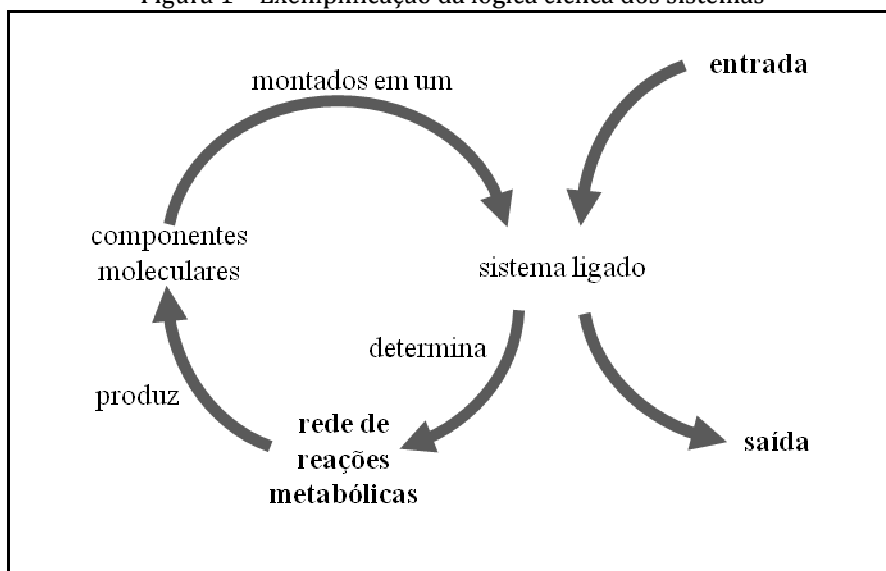
A totalidade integradora que move os sistemas pode, ainda, ser compreendida ao visualizar um sistema maior. Quando se conserva ou protege uma área selvagem, o foco, por exemplo, não é o grupo de aves que ali habita, e sim, a teia complexa de relações naquela área. (CAPRA, 2000). Desse modo, o “pensamento sistêmico é pensamento de processo; a forma torna-se associada ao processo, a inter-relação à interação, e os opostos são unificados através da oscilação”. (CAPRA, 2000, p. 261).

Os sistemas vivos complexos operam de modo auto-organizado. Conforme Capra (2000, p. 263), “a plasticidade e flexibilidade internas dos sistemas vivos [...] dão origem a numerosas propriedades, características que podem ser vistas como aspectos diferentes do mesmo princípio dinâmico – o princípio da auto-organização”.

A auto-organização é um princípio dos sistemas vivos, pois é resultado das ordens de estrutura e função interna do sistema, e não, do meio externo. Isso não quer dizer que os sistemas vivos sejam fechados energeticamente.

Para fins de compreensão dessa ideia, apresenta-se, a seguir, a Figura 1, que ilustra a lógica cíclica dos sistemas ao interagirem com o meio.

Figura 1 – Exemplificação da lógica cíclica dos sistemas



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Capra e Luisi (2014).

A Figura 1 exemplifica o que ocorre em um sistema celular: as células são sistemas termodinamicamente abertos, isto é, dependem da energia proveniente do ambiente externo. Esses também obedecem a uma sequência lógica, entram (*input*) e saem (*output*) do sistema. A entrada desses elementos não influencia na dinâmica intrassistêmica, pois possuem autonomia para gerir seus comandos.

Assim, as redes de reações do sistema encarregam-se de auto-organizar o que está entrando.

Para Capra,

assimilando nutrientes do mundo exterior, a célula sustenta-se por meio de uma rede de reações químicas que ocorrem dentro de seus limites e produzem todos os seus componentes, inclusive os que constituem o próprio limite. A função de cada um dos componentes dessa rede é a de transformar ou substituir outros componentes, de maneira que a rede como um todo regenera-se continuamente. *É essa a chave da definição sistêmica da vida: as redes vivas criam ou recriam a si mesmas continuamente mediante a transformação ou a substituição dos seus componentes. Dessa maneira, sofrem mudanças estruturais contínuas ao mesmo tempo que preservam seus padrões de organização, que sempre se assemelham a teias* (2002, p. 27, grifo nosso).

Sendo assim, pode-se dizer que os sistemas são autopoieticos. Para Capra e Luisi (2014, p. 175), “a autopoiese é a auto-organização particular da vida que especifica os processos que, dentro de uma lógica circular, permitem a regeneração dos componentes. [...] O produto de um sistema autopoietico é sua própria auto-organização”.²

Tal como a auto-organização, a autopoiese é uma característica exclusiva de sistemas vivos, pois se autogerar é uma operação complexa, possível apenas em seres vivos. Esse movimento implica a autonomia dos sistemas em transformar sua estrutura, a partir das entradas e saídas, conforme ilustrado na figura anterior, mas sem alterar sua organização.

Distante do equilíbrio, os sistemas vivos encontram-se em estado de não equilíbrio. Para Capra (2000, p. 264) “um alto grau de não-equilíbrio é absolutamente necessário para a auto-organização; os organismos vivos são sistemas abertos que operam continuamente sem qualquer equilíbrio”.

² Embora seja apresentado o conceito de autopoiese a partir de Capra e Luisi (2014), o termo foi cunhado pelo biólogo Humberto Maturana.

Aliada ao entendimento de não equilíbrio está a estabilidade. Capra (2000, p. 264) ressalta que a estabilidade não implica estar “imóvel” ou “inalterável”, e sim em profunda dinâmica, contrário à ideia de equilíbrio. “Consiste em manter a mesma estrutura global apesar de mudanças e substituições contínuas de seus componentes”.

De acordo com Mendes,

a visão sistêmica proporciona uma leitura de mundo integrada, em que as interações mútuas resultam em trocas constantes de energia entre os organismos com seu sistema interno e do sistema com o ambiente externo. Visualizar a vida pela lente sistêmica é entender que a auto-organização existente nos sistemas é dinâmica e não linear, que provoca instabilidades e novas ordens de organização autopoietica e cognitiva. (2016, p. 28).

Essas foram algumas características da visão sistêmica e que norteiam o pensar sistemicamente, visualizar o mundo em termos de relações e de processos que se constroem com o *outro*. Ao entender essa visão (como um processo a ser vivido), e não apenas pensado, entra-se na esteira da educação ambiental.

Compreendendo “a educação como um processo de contínua formação, transformação e interação entre seres humanos e demais elementos da natureza, a educação ambiental surge pela necessidade de mediar o ser humano com seu meio natural”. (MENDES, 2016, p. 29).

Contudo, a educação ambiental não é uma maneira de *fazer* educação, nem um instrumento ou ferramenta para auxiliar na gestão local e solucionar seus problemas, e sim “uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base dos desenvolvimentos pessoal e social:³ a da relação com o meio em que vivemos, com essa ‘casa de vida’ compartilhada”. (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Retomando um trecho do fragmento de abertura da introdução: “Meu corpo é a natureza de que eu sou parte transformada no ser de uma pessoa: eu. Refletida nas águas calmas e límpidas de um pequeno lago, a natureza devolve a ela a sua imagem”, afirma-se que a educação ambiental preocupa-

³ “Na base do desenvolvimento pessoal e social encontram-se três esferas de interação, estreitamente ligadas entre si: a esfera das interações consigo mesmo (lugar de construção da identidade); a esfera de interações com os outros (lugar da construção das relações com outras pessoas); e, finalmente, a esfera de interações com o meio de vida compartilhado, Oïkos, lugar da educação ecológica e da educação econômica, onde se enriquece a significação do ‘ser-no-mundo’ mediante as relações com o ‘mundo não-humano’.” (SAUVÉ, 2005, p. 217).

se com o ser e o estar-no-mundo. Ser como reflexo de um corpo pertencente à natureza, que reflete a imagem de um conjunto de elementos constituintes, e estar como sujeito em transformação, transformador do meio e ao mesmo tempo transformado pela própria criação das relações.

De acordo com Sauvé,

a educação ambiental coloca em evidência as conexões estreitas entre os valores que sustentam as relações sociais e os que regem a relação com o meio ambiente: para além do respeito, é importante desenvolver uma ética da solicitude (do cuidado) e da solidariedade, o que demanda aprender a viver juntos, COM o meio ambiente (2016, p. 294, grifo do autor).

Muito além de uma educação “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do” meio ambiente (SAUVÉ, 2005, p. 317), a educação ambiental busca dar outros e novos sentidos às relações historicamente construídas pelo ser humano, isso, pelo sistema social, com o sistema natural, do qual nunca deixou de fazer parte, mas que aprendeu a se distanciar.

Entende-se educação ambiental como o

processo de formação e desenvolvimento humano, voltado à construção de valores que possam ressignificar a relação entre sociedade e natureza. Ressignificar essa relação implica em seu rompimento dicotômico na busca de uma só natureza, de um único sistema, um todo interligado e interdependente, isto é, sistêmico. (MENDES, 2016, p. 41).

Romper com a dicotomia, histórica e culturalmente construída, da supremacia humana perante a natureza, de quem faz parte, tem se mostrado um desafio, pois implica o repensar a existência humana, em seu sofisticado e moderno sistema de vida, supertecnológico e ambigualmente destrutivo. Duvoisin e Ruscheinsky contextualizam o movimento de ruptura criado:

À medida que o ser humano foi se distanciando da natureza e passou a encará-la como uma gama de recursos disponíveis a serem transformados em bens consumíveis, começaram a surgir os problemas socioambientais ameaçando a sobrevivência do nosso planeta. A EA [educação ambiental] consiste no esforço em contribuir para a mutação na forma de encarar o papel do ser humano ante os bens naturais. (2012, p. 114).

A mutação que os autores abordam pode ser pensada em termos de coexistir, de interser (HANH, 1993 apud LIMA, 1999), de coevoluir. (CAPRA, 2000). Esta é uma das propostas da educação ambiental sistêmica:

reconstruir as relações; fertilizar o real; e alcançar o que ainda não se é. (LEFF, 2009).

Sauvé (2016) afirma que o maior desafio da educação ambiental é o viver junto. Viver junto com a mesma espécie, viver junto com espécies diferentes, mas, acima de tudo, viver junto com o *outro* como legítimo *outro* na convivência. (MATURANA; VARELA, 2002).

Aprender a viver junto, a cooperar, é uma das propostas do jogo utilizado na pesquisa. Seguindo na esteira do conviver legítimo, adentra-se na apresentação do jogo *Probio*.

O *Probio* é um jogo educativo de tabuleiro, de caráter cooperativo, lançado em 2006, pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA).⁴ O jogo é resultado da necessidade do MMA de transformar os saberes construídos pelo projeto⁵ “Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira (*Probio*)” em materiais didáticos de uso dos professores e estudantes, além da comunidade em geral. (SAITO, 2006).

A base para a construção do jogo seguiu as recomendações da Política Nacional da Biodiversidade, da Política Nacional de Educação Ambiental e do referencial educacional da pedagogia dialógico-problematizadora. Portanto, um dos desafios da pesquisa foi analisar o jogo pela perspectiva sistêmica.

Destaca-se, ainda, que o jogo seguiu os seis temas considerados prioritários pelo projeto *Probio*: biodiversidade brasileira; biomas brasileiros; espécies da fauna brasileira ameaçadas de extinção; fragmentação de ecossistemas; espécies exóticas invasoras e Unidades de Conservação da natureza.

A fim de articular os seis temas entre si, foram criados cinco eixos transversais (também chamados de “preocupações temáticas”), a saber: conflitos socioambientais e resolução negociada no âmbito da racionalidade e justiça social; diagnóstico participativo e ações positivas; sustentabilidade e

⁴ Embora o projeto *Probio* esteja vinculado ao MMA, o jogo *Probio*, ou jogo da biodiversidade, é fruto da parceria entre o MMA e sua Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação (pela sua gerência em educação ambiental) e Universidade de Brasília (UnB).

⁵ Abaixo do grande projeto está o subprojeto que originou o jogo: “Educação Ambiental *Probio* – elaboração de material educativo sobre Biodiversidade Brasileira, Espécies da Fauna Brasileira Ameaçadas de Extinção, Fragmentação de Ecossistemas, Biomas Brasileiros, Unidades de Conservação, Espécies Invasoras”. “Este trabalho foi coordenado pelo Departamento de Ecologia da Universidade de Brasília e contou com a parceria de nove instituições, entre elas instituições de ensino e pesquisa, órgãos de governo na área de meio ambiente e organizações não-governamentais”. (SAITO, 2006, p. 2).

inclusão social; conhecimentos científico-tecnológico e popular; e *empowerment* (empoderamento) e instrumentalização científico-tecnológica de comunidades. Além da necessidade de articular os temas, os eixos foram criados “para que o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científico-tecnológicos subjacentes aos conflitos socioambientais e as respectivas ações positivas ficassem de acordo com os princípios da Política Nacional da Educação Ambiental”. (SAITO, 2006, p. 5).

Quanto à composição, o jogo é composto de 45 pares de portfólios (90 folhas, seis pares para cada tema), um tabuleiro e suas peças (conforme ilustra a Figura 2), além do livro do professor.

Figura 2 – Materiais do jogo *Probio*



Fonte: Mendes (2016). O livro do professor não compõe a figura por ser um material destinado ao uso exclusivo desse. Os materiais que estão na figura representam o *kit* de jogo: tabuleiro, portfólios, personagens, dados, carta-bônus, carta-dinheiro e cartas-conflito e ação.

Os portfólios são folhas em formato de quebra-cabeça, formados pelo binômio conflito-ação, em que cada carta assume um desses termos. Independentemente do termo, os portfólios estão estruturados para apresentar, na parte da frente, imagens do conflito ou da ação socioambiental e, no verso, a respectiva descrição.

Os portfólios que retratam os *conflitos* possuem, no verso, uma questão para debate, promovendo a integração do grupo na tentativa de propor alternativas para sua resolução. No portfólio *ação*, também no verso, encontra-se a *resposta* para o questionamento. A *resposta* apresentada não significa que não possa haver outras, mas uma possibilidade, uma visão sobre o conflito. Ampliando essa questão, os portfólios que trazem as *ações* já apresentam caminhos realizados para a tentativa de resolução do *conflito* socioambiental. Portanto, a resolução dos conflitos possui base empírica e se fundamenta nos processos vividos.

Os biomas contidos no jogo e que contextualizam os conflitos e ações socioambientais são: Ambientes Costeiros e Marinhos; Campos Sulinos; Mata Atlântica; Caatinga; Cerrado; Pantanal e Amazônia, além de três temas especiais: Recifes de Corais, Cavernas e Áreas Úmidas.

Sobre o tabuleiro do jogo: apresenta uma estrutura de trilha de percurso ao redor do mapa do Brasil. Ao longo do percurso, os jogadores são convidados a debater, refletir e agir sobre as questões que emergem, sejam elas motivadas pelos portfólios, sejam pelos 16 pares de cartas-conflito e ação.

Nota-se que o tabuleiro apresenta as “casas” do jogo em formato de encaixe, semelhantemente, ao proposto pelos portfólios. Ainda: se encontram dispersos pelo mapa os *habitats* dos personagens do jogo. Os personagens do jogo são oito animais. Esses apresentam diferentes categorias de *status* de conservação, a saber: espécies criticamente ameaçadas de extinção, Arara-azul-de-lear, Muriqui-do-norte e Peixe-boi-marinho; espécie em perigo, Caboclinho-do-chapéu-cinzento; espécies vulneráveis, Ararinha e Lobo-guará; e espécies não ameaçadas de extinção, Tracajá e Ratão-do-banhado.

Compõem ainda as peças do jogo: cartas-bônus, cartas-dinheiro, dados montáveis e livreto de regras.⁶ O livro do professor é outro material que compõe o jogo *Probio*. O livro é um recurso elaborado para auxiliar os professores no processo de mediação, contendo informações sobre biomas, temas, eixos e sugestões de outras atividades.

Quanto às finalidades do jogo *Probio*: i) auxiliar cada animal a chegar ao seu respectivo *habitat* natural; e ii) impedir que as espécies da fauna brasileira ameaçadas de extinção desapareçam para sempre da natureza, deixando de integrar a biodiversidade Brasileira. (SAITO, 2006, p. 19). Para que essas finalidades sejam alcançadas, os participantes devem cooperar mutuamente, buscando vencer os obstáculos que surgem durante o jogo e auxiliar cada espécie a chegar ao seu *habitat* natural. Ao tentarem retornar aos biomas de origem, as espécies (e os jogadores) enfrentam conflitos socioambientais, e o grupo de jogadores terá necessidade de debater, de modo cooperativo, sobre as ações a serem tomadas, na tentativa de salvar todas as espécies.

De acordo com Mendes,

o ineditismo desse material didático é a valorização de situações verídicas e a riqueza transposta nos portfólios. Todas as situações descritas e as imagens utilizadas nos portfólios conflito e ação situam fatos que aconteceram em cada região. O jogo buscou valorizar situações locais, oferecendo aos participantes a possibilidade de sentirem-se pertencentes a esses e com isso potencializar sua abordagem dialógico-problematizadora. (2016, p. 90).

Até o período da defesa da dissertação (dezembro de 2016), localizaram-se apenas quatro pesquisas que utilizaram o jogo *Probio* em nível de mestrado e nenhuma no doutorado. A inovação dessa pesquisa foi, além da perspectiva sistêmica em educação ambiental, a aplicação do jogo com público do Ensino Médio, até então não avaliada.

Diante do apresentado, a pesquisa tem como problema a seguinte pergunta: *Pode o jogo Probio provocar nos estudantes reflexões que contribuam para uma visão sistêmica em educação ambiental?* Na sequência, são apresentados os delineamentos metodológicos.

⁶ Em virtude do recorte para este capítulo não serão apresentadas as regras do jogo, que estão disponíveis no livreto de regras.

Delineamento metodológico

A investigação empírica foi realizada numa escola, localizada no Município de Caxias do Sul, com 8 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, em 2016. O período de realização da pesquisa ocorreu em horário de aula, no turno da manhã, ao longo dos dias 19, 20, 26 e 27 de abril e 3 e 4 de maio de 2016, totalizando seis períodos de 45min.

O número de estudantes da pesquisa refere-se ao número de personagens comportado pelo jogo (8) critério limitante para a participação. A seleção dos participantes ocorreu de modo voluntário: apresentou-se a proposta aos estudantes da turma, e quem se interessou candidatou-se. Partindo disso, realizou-se um sorteio, em virtude do elevado número de candidatos, restringindo as vagas para apenas oito estudantes.

A participação da instituição escolar foi realizada mediante assinatura de declaração, bem como dos estudantes, uma vez que são menores. Cada estudante e seu respectivo responsável assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com as informações ali contidas. A pesquisa também teve a aprovação do Comitê de Ética Institucional, submetido via Plataforma Brasil, conforme parecer 1.359.873, de 10 de dezembro de 2015.

De caráter qualitativo-exploratório, a pesquisa valeu-se dos procedimentos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004), utilizando questionário aberto, diário de campo e grupo focal (MORGAN, 1997) para a construção dos dados.

A geração de dados foi organizada em cinco etapas: na etapa 0, não avaliada, realizaram-se os acordos, as assinaturas e os encaminhamentos para a efetivação dos encontros; na etapa 1, o pesquisador realizou a apresentação da pesquisa e aplicou o questionário aberto com o grupo; na etapa 2, os participantes receberam o jogo, exploraram suas peças e jogaram pela primeira vez, sem auxílio do pesquisador; na etapa 3, o grupo jogou novamente, porém, com a mediação do pesquisador; na etapa 4, realizou-se o grupo focal; e, na última, etapa 5 (essa não foi avaliada), foi realizada com a participação integral da turma à qual pertencem os 8 estudantes, em sua sala de aula. Essa proposta buscou integrar, mesmo que em apenas um momento,

a parcela restante da turma que não teve acesso ao jogo e, conseqüentemente, à pesquisa.

Para a análise dos dados, toma-se como base a Análise Textual Discursiva (ATD). (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Análise dos dados

Com a aplicação das etapas da pesquisa, uso de questionário aberto e diário de campo, foi possível construir o roteiro para o grupo focal. Esses constituíram os meios para a construção dos dados. Aqui são apresentados e analisados apenas aqueles provenientes da etapa 4, em virtude do recorte necessário para a publicação. É também nessa etapa que se utilizou a ATD.

Visando a preservar os posicionamentos dos estudantes, nomeou-se cada participante com a inicial S de sujeito, seguido pelo número em ordem alfabética de nome, assim estruturados: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8. A identificação do pesquisador é dada pelas letras PE. O grupo é composto por 5 estudantes do sexo feminino e 3 do sexo masculino, abrangendo a faixa etária de 15 a 17 anos.

Como componente obrigatório da ATD, a emergência das categorias é um processo que se desenvolveu ao longo da análise, isto é, *a posteriori*, reflexo das 19 unidades de sentido identificadas, a saber: i) meio ambiente – local em que se vive; ii) meio ambiente – natureza; iii) meio ambiente ou ambiente inteiro; iv) meio ambiente – local de aprendizagem; v) impotência para com a casa comum; vi) o homem como centro; vii) o homem e a técnica; viii) empoderamento; ix) o homem como construtor do meio ambiente; x) elementos naturais e artificiais; xi) o homem como (não) elemento; xii) interdependência e evolução; xiii) ação humana sobre si e sobre os outros; xiv) pertencimento; xv) consciência; xvi) educação ambiental – o meio ambiente como tema transversal; xvii) ensinar e aprender sobre o meio ambiente; xviii) aprender para a vida; e xix) poder econômico e transformação.

Essas unidades possibilitaram a emergência de três categorias, que são apresentadas em formato de pergunta, a fim de orientar sua leitura:

– *Categoria 1*: Meio ambiente: a casa de quem? (construída a partir da unidade i até a ix);

– *Categoria 2*: Elementos do meio ambiente: com quem interagem? (construída a partir da unidade x até a xv); e

– *Categoria 3*: Educação ambiental: que campo é esse? (construída a partir da unidade xvi até a xix). Na sequência, apresentam-se, de modo reduzido, os achados da pesquisa e sua delimitação conforme categorias emergentes.

Categoria 1: Meio ambiente: a casa de quem?

Essa categoria permite identificar e explorar as dimensões que o termo *meio ambiente* alcança nas respostas e nas narrativas dos participantes da pesquisa frente à visão sistêmica. Após levantamento das respostas do questionário, questionou-se o grupo:

PE: Vocês disseram que meio ambiente é ar, terra e algo a mais. O que seria esse algo a mais?
S6: Natureza, animais.
S1: Bem-estar.
S2: Nós.
PE: O que seriam as coisas do mundo, como um colega afirmou?
S1: Tipo cavernas... paisagens [nessa afirmação é possível identificar uma das atividades propostas pelo jogo *Probio*, em que era solicitado que os participantes localizassem, no mapa do tabuleiro, duas cavernas].
PE: Isso tudo faz parte do meio ambiente? [Todos responderam sim.]
PE: Alguns colegas disseram que meio ambiente é o local onde vivemos. Vocês concordam?
S7: Não deixa de ser.
PE: Vocês concordam? [A maioria do grupo respondeu sim.]
S7: Sim. Não, não necessariamente, porque tem coisa que a gente tipo tira do meio ambiente: árvores.
S1: Não, mas a gente continua no meio ambiente.
S8: Ele modificado ou não.
S6: Tu não estás no meio ambiente agora? [Pergunta direcionada à S7.]
S7: Não.
S4: Tu tá sim.
S8: Tu tá sim, no ambiente modificado.
S7: Depende o meio ambiente.
S6: Ai, meu Deus!
S4: É o ambiente daí, não meio ambiente.
S1: [Risos] Ambiente completo daí, não meio.

A narrativa do grupo focal expõe a dificuldade de compreensão dos termos *meio ambiente*, *ambiente* e *natureza*, pois esses podem ser

considerados polissêmicos. O meio ambiente, nesta pesquisa, é entendido pelo olhar sistêmico.

A visão sistêmica identifica o ambiente planeta Terra em termos de relação. Não há o todo do sistema sem as partes e nem as partes sem o todo. Tal compreensão está embasada na interdependência existente entre os elementos que compõem o sistema. Dessa maneira, o sistema, ao se comportar como um organismo vivo, que é auto-organizado, assume o valor de natureza, respondendo conforme a entrada e saída de energia em sua estrutura (conforme a Figura 1).

Sistema é um conjunto de elementos que compõe determinada estrutura e pode ser aberto ou fechado. Gaia, a natureza, é um sistema fisicamente fechado, mas energeticamente aberto. Os seres vivos que compõem o sistema maior são subunidades desse, estando vinculados a dois meio ambientes: um *natural* e outro *construído*, embora os dois pertençam ao mesmo todo, portanto, interagem.

Essa construção é reforçada pela definição de meio ambiente como

o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído. (REIGOTA, 2010, p. 15).

Inúmeras discussões foram construídas, como o papel dos seres vivos e não vivos para a manutenção da dinâmica da vida. Os estudantes mencionaram o papel do personagem do jogo *Probio*, o lobo-guará, que atua na dispersão de espécies vegetais. No entanto, perdeu, mesmo com outras reflexões, o binômio homem-natureza como elementos separados: alguns avançaram em relação às respostas do questionário inicial, e outros apresentaram dificuldades de romper a visão cartesiana.

A relação homem-natureza, segundo Diegues (2008), é entendida pela visão biocêntrica/ecocêntrica ou antropocêntrica. A visão biocêntrica é aquela que compreende a natureza como um todo, o meio ambiente natural e o construído são apenas uma “separação” simbólica, pois pertencem ao mesmo sistema. Para os biocêntricos, a natureza possui valor intrínseco.

Já a visão antropocêntrica é aquela que opera na dicotomia entre homem e natureza, vinculando-se ao paradigma cartesiano, sendo o qual a natureza deve ser dominada, identificada como peças soltas. Para os antropocêntricos, a natureza não tem valor intrínseco, mas valor potencial; são os chamados “recursos naturais”. (DIEGUES, 2008).

Categoria 2: Elementos do meio ambiente: com quem interagem?

Essa categoria permite identificar os elementos que compõem o meio ambiente para os participantes da pesquisa.

Quanto aos elementos no jogo *Probio*, questionou-se:

| |
|--|
| PE: Segundo o jogo <i>Probio</i> , quem faz parte do meio ambiente, quem está inserido no jogo <i>Probio</i> ? |
| S6: Animais. |
| PE: Vocês lembram quais animais? |
| S6: Tracajá, o macaquinho... |
| PE: Vocês estão descrevendo apenas os animais, quem mais faz parte do meio ambiente no jogo? Quais são os elementos? |
| S1: Pessoas... ser humano. |
| S2: A gente. |
| S6: Cavernas, cachoeiras, plantas, árvores... |
| S2: Mares, rios. |

Novamente é possível identificar pelas narrativas a visão de meio ambiente natural, em que, inicialmente, descreveram animais não humanos como constituintes do meio ambiente no jogo *Probio*. Na sequência, ao questioná-los, o homem e outros seres vivos, bem como os componentes abióticos, são descritos.

Quanto à interação dos elementos mencionados no resumo acima, pode-se identificar a visão antropocêntrica em alguns momentos e a biocêntrica, em outras. Portanto, algumas divergências em relação à codependência das espécies ainda prevalecem no grupo. Para Capra (2000, p. 281) “a teoria dos sistemas considera que o meio ambiente é, em si mesmo, um sistema vivo capaz de adaptação e evolução. Assim, o foco transfere-se da evolução de um organismo para a coevolução de organismo mais meio ambiente”.

Quanto às relações evidenciadas no jogo *Probio*, a reflexão do grupo, posteriormente, sinalizou a compreensão da dimensão sistêmica implícita na natureza:

PE: Como os elementos que compõem o meio ambiente estão abordados no jogo? Eles possuem essa proximidade, essa ideia de um necessitar do outro?

S7: Eles não são tão interligados, porque, tipo, cada espécie tinha seu *habitat*. Eles eram meio que separados.

S8: Acho que tava toda hora falando sendo nisso. Até nas cartas de... conflito e ação.

PE: Mas vocês acham que eles estavam separados?

S1: De certa forma, sim, mas um liga o outro.

S3: Acho que o que estava separado era o *habitat* de cada animal, mas cada *habitat* também interliga com as outras coisas, por exemplo, as árvores, a água, a terra, enfim... O jogo abordava bastante os problemas que tavam acontecendo e também o que estava sendo solucionado, então, acho que foi bem importante.

PE: Vocês percebem a necessidade dos elementos em relação uns aos outros?

S7: Sim, porque um animal de cada *habitat* tem que ajudar o outro.

S3: E também por causa que se um animal é tirado de seu *habitat* natural, ele pode morrer ou se adaptar a outro, então ele precisa daquele lugar para viver, naquele *habitat* ele precisa de água e comida para viver, isso liga uma coisa a outra.

S7: Ah, entendi!

S3: É tipo o que a professora falou sobre o serpentário, se não tiver uma certa temperatura, tem que ser tudo tipo... arrumado como o *habitat* dela, para ela poder viver.

Para Capra e Luisi (2012, p. 175) “a vida, mais precisamente, pode ser considerada como um sistema de sistemas autopoieticos interligados”. Sistemas autopoieticos são aqueles capazes de se auto-organizar e, assim, de se autocriar. Desse modo, a vida é resultado de uma organização maior (gestão em rede) gerada pelas partes que o compõem e que também são capazes de se autogovernar, mas que, ao interagirem, estão sob o comando de um sistema maior.

A compreensão da relação de interdependência e de autogestão dos indivíduos foi emergindo aos poucos, com a interação proveniente das provocações do pesquisador e do encontro das reflexões do grupo, que aproximaram do debate situações do jogo e aquelas vividas fora dele.

Pode-se afirmar que o grupo avançou em relação à fragmentação dos elementos mencionados no questionário, visualizando o todo não como a união das partes, mas como uma nova organização a partir das interações construídas. “A vida, então, é uma propriedade emergente – uma propriedade que não está presente nas partes e se origina apenas quando as peças estão montadas juntas”. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 173).

Categoria 3: Educação ambiental: que campo é esse?

Essa categoria permite identificar o entendimento que têm sobre dos participantes da pesquisa sobre educação ambiental.

A visão biológica sobre o meio ambiente vincula-se fortemente à ecologia, sendo que essa, por muito tempo, considerou o homem como não pertencente ao ambiente. De acordo com Grün (1996, p. 55), “a cisão entre natureza e cultura é a base da educação moderna e constitui-se em um dos principais entraves para a promoção de uma educação ambiental realmente profícua”.

PE: O que vocês acham que seja EA?
S7: É meio que óbvio né, aprender sobre o meio ambiente, é aprender o que necessito, o que tenho, o que posso fazer.
S1: É aprender o que estamos fazendo errado.
PE: Vocês disseram que EA é “Aprender a cuidar”, como assim?
S5: Não poluir, não destruir. É preciso pensar nos animais também.
PE: Quais animais?
S5: Todos.
PE: Inclusive você?
S7: Sim.
S5: Eu sou, mas eu não sou um animal.
[Discussão no grupo sobre ser ou não ser um animal e as contribuições evolutivas para o debate.]
PE: Vocês disseram que EA é o que muitas pessoas não têm, mas o que é isso que elas não têm?
S5: Elas não respeitam.
PE: Vocês se consideram pessoas com EA?
[Todos disseram *sim*, apesar de terem qualificado a ação de jogar lixo no chão como um ato antieducação ambiental.]

O reducionismo da educação ambiental a ações pontuais como o lançamento de resíduos no ambiente reafirma os resultados de uma educação ambiental comportamentalista e pouco ou não crítica. Ainda é necessário discutir, nos espaços formais e informais de educação, a relevância da segregação dos resíduos, bem como de seu lançamento em locais inadequados. No entanto, a criticidade sobre essa prática deve ser muito mais ampla; ela poderia estar vinculada, por exemplo, à não produção de resíduos, ao não consumismo ou pelo menos à sua redução. As práticas educativas nos ambientes escolares ainda estão excessivamente associadas a ações simbólicas, como o plantio de árvores, a segregação de resíduos, o consumo de água e energia. Contudo, essas ações são – é claro – importantes.

“A educação *ambiental* surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente”. (GRÜN, 1996, p. 21, grifo do autor). A crítica apresentada pelo autor reforça um dos inúmeros desafios da educação ambiental: repensar o ser e o estar e não somente a coisificação da natureza e sua utilidade para o homem.

Gonçalves (2006, p. 74) situa de maneira sistêmica o descrito acima, “afinal, alguns só querem falar da rosa. Outros só destacam o espinho. É necessário que se elabore a visão que comporta tanto a rosa quanto o espinho: a visão da roseira”.

Explorou-se, ainda, a educação ambiental não como disciplina, e sim como tema transversal no debate com os estudantes, emergindo a tradicional visão do profissional de Ciências ou Biologia como responsável por propostas e atividades nessa dimensão essencial do processo educativo. A escola não está preparada para operar dentro de uma perspectiva ou visão sistêmica, pois seu sistema ainda é cartesiano; contudo, movimentos contrários começam a emergir e a problematizar essa mudança, seja ela proveniente de estudantes ou do sistema educacional que evidencia suas rachaduras e desencontros com as atuais demandas da sociedade.

Conclusão

Ao longo deste capítulo, realizou-se um breve recorte da dissertação, a partir do desafio de pensar e problematizar o jogo *Probio* sob o olhar e a análise da visão sistêmica em educação ambiental com estudantes do Ensino Médio. O aporte teórico evidencia os encontros entre visão sistêmica e educação ambiental, na tentativa de uma conexão que se refletisse no jogo *Probio*, não obstante não ter sido ele construído sob esse olhar.

A inserção do jogo no Ensino Médio foi mais um passo inovador, operando-se na incerteza do processo e dos resultados, mas valorizando uma etapa esquecida pelo encontro fértil da ludicidade e da educação. No campo empírico, a dissertação buscou respostas para suas proposições, sem a

pretensão de chegar a respostas definitivas. A ATD permitiu dar espaço aos dados, construídos de modo descritivo-narrativo.

A partir desse cenário, considera-se que o jogo *Probio* pode, sim, orientar a formação de uma visão de interdependência, embora, de acordo com as breves evidências apresentadas, essa mudança de visão tenha se apresentado de modo ainda preliminar e parcial. Mas não poderia ser de outra forma, se for considerado que a visão que um estudante apresenta de determinado tema, nesse caso a educação ambiental, é sempre o resultado de um processo, contínuo e complexo; o pesquisador, ao agir por algum tempo e com o auxílio de recursos restritos, não poderia esperar mesmo nenhuma mudança definitiva.

As principais contribuições desse jogo para a visão sistêmica situam-se nos portfólios e nas cartas-conflito e ação, em que contextos multifacetados revelam a complexidade das relações construídas pelo homem com a natureza. As narrativas amplamente discutidas na dissertação evidenciam a riqueza dos portfólios para a compreensão sistêmica da vida, nos quais professores e estudantes podem aprender juntos e, mais do que isso: pensar e agir sistemicamente diante das questões socioambientais apresentadas.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Trad. de Álvaro Cabral. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

_____. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. de Newton Roberval Eicheberg. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. 2. ed. São Paulo: Pensamento; Cultrix, 2002.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. Trad. de Mayra Teruya Eicheberg e Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2014. (Coleção Polêmica).

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'ana. *O mito moderno da natureza intocada*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Nupaub-USP/CEC, 2008.

DUVOISIN, Ivane Almeida; RUSCHEINSKY, Aloisio. Visão sistêmica e educação ambiental: conflitos entre o velho e novo paradigma. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. (Org.). *Educação*

ambiental: abordagens múltiplas. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap. 6. p. 114-134. Disponível em: <<https://ucsvirtual.ucs.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1996. (Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico).

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. Trad. de Tiago Daniel de Mello Cargnin. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/9515/6720>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

LIMA, Gustavo da Costa. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 135-153, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/n5/n5a10.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MENDES, Michel. *O jogo Probio e a visão sistêmica em educação ambiental*. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1710>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011. (Coleção Educação em Ciências).

MORGAN, David L. *Focus group as qualitative research*. London: Sage, 1997.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 12).

SAITO, Carlos Hiroo (Org.). *Educação ambiental PROBIO: livro do professor*. Brasília: UnB; MMA, 2006. Disponível em: <<http://www.ecoa.unb.br/probioea/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. *Revista Contrapontos*, Itajaí: Ed. da Univali, v. 16, n. 2, p. 288-299, 8 jul. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v16n2.p299>>. <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-ação).

Estudos Acerca da Inclusão

Objeto de Aprendizagem Incluir: proposta de uso para a aprendizagem em ambientes corporativos¹

Ana Cláudia Baratieri Zampieri
Cláudia Alquati Bisol

No âmbito escolar, programas de formação de professores têm se ocupado em atender à demanda de qualificação do ensino com vistas à inclusão. Um exemplo de iniciativa para a formação de professores é o Objeto de Aprendizagem Incluir (OA Incluir). Trata-se de um recurso digital que foi construído com o objetivo de criar um instrumento facilitador à formação de professores para a educação na perspectiva de inclusão. Seguindo os pressupostos do construtivismo, o *OA Incluir* tem como proposta avançar na formação para a inclusão, procurando ir além da informação e atuando na mobilização dos professores para sua responsabilidade na educação de todos.

Ao se voltar o olhar para o universo do trabalho, pode-se considerar que as organizações são terreno fértil para ações educativas. Entende-se que a educação pode estar vinculada a todas as instituições humanas, e que a tecnologia pode ser entendida como um recurso, independentemente do contexto educacional. Assim sendo, o estudo aqui proposto tem o objetivo de apresentar as possibilidades de uso do *OA Incluir* para a aprendizagem em ambientes corporativos, considerando gestores, colegas de trabalho, equipes, enfim, os sujeitos que participam ativamente dos processos de inclusão nas organizações.

Um dos principais desafios das organizações de trabalho, na atualidade, pode ser pensado em termos de como as instituições tratam as diferenças e de que modo criam mecanismos para fazer a gestão da diversidade de suas equipes, considerando diferenças étnicas, de gênero, culturais e pessoas com deficiência. Esta última passou a ter maior respaldo a partir da Lei 8.213/1991 que determina que um percentual do quadro de trabalhadores

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Proposta de uso do Objeto de Aprendizagem Incluir em contextos organizacionais: princípios teóricos norteadores*, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

de uma organização que possua mais de cem colaboradores, seja pública ou privada, deve ser composto por pessoas com algum tipo de deficiência.

No entanto, são lentos os avanços. Muitas organizações tratam da questão com foco exclusivo no atendimento da legislação e não dão conta de promover a inclusão de fato, por meio de adaptações em suas práticas e políticas. As barreiras encontradas nos ambientes de trabalho reproduzem as já vivenciadas em outros contextos, como a da inclusão social e escolar, por exemplo. Porém, tendo em vista o papel organizador e subjetivante que o trabalho ocupa na vida das pessoas, avanços nessa área se fazem necessários.

A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Recentemente promulgado, o Estatuto da Pessoa com Deficiência instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da PcD (Lei 13.146/2015) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos seus direitos e das liberdades fundamentais, visando à inclusão social e à cidadania. (BRASIL, 2015). Conforme o Estatuto, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Assim, além de assegurar o acesso à igualdade de oportunidades, a lei dispõe sobre as obrigações nos diversos âmbitos da inclusão social, considerando o acesso à profissionalização e ao trabalho.

Essas disposições podem ser interpretadas como um avanço na regulamentação da inclusão laboral, visto que o passado remete a uma interpretação diferente acerca do espaço ocupado pela PcD. Há de se considerar, como afirmam Passerino e Pereira, que

a sociedade quase sempre acatou as balizas impostas à pessoa com deficiência, reduzindo suas possibilidades de desenvolvimento, qualificação e ascensão, principalmente para os postos de trabalho. Os mitos sociais, o fortalecimento das relações capitalistas e um sistema assistencialista também distanciaram a realidade do trabalho remunerado da vida e das perspectivas desse grupo. Tais limitações ao trabalho sempre foram vistas com naturalidade, e, o contrário, o trabalho produtivo representava, por sua vez, o estranhamento social. (2014, p. 3).

Na lógica capitalista de um corpo produtivo e adaptado à máquina, o corpo com deficiência não se encaixava no padrão desejado. As PcDs recebiam as piores remunerações e os piores postos de trabalho.

O primeiro movimento para a inclusão sociolaboral teve como paradigma a integração, ou seja, mesmo se abrindo para a diversidade, o mercado de trabalho exigia das pessoas, tradicionalmente excluídas, a adaptação às exigências profissionais, através do autodesenvolvimento. Dessa forma, era de responsabilidade do próprio sujeito transpor as barreiras encontradas nas organizações para garantir sua integração ao sistema. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2010).

Mudanças no mercado de trabalho e, principalmente, nos modelos produtivos passaram a exigir, através do paradigma da inclusão, que a diversidade fosse tratada pelas organizações a partir de um viés no qual as próprias empresas deveriam fornecer as condições necessárias para a adaptação dos trabalhadores com deficiência. Assim, a postura dominante de homogeneização, normatização e segregação precisou dar lugar a práticas que suportassem a diversidade, fornecendo espaço aos princípios da responsabilidade social, empresa inclusiva e gestão da diversidade. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2010).

Contudo, segundo Ribeiro e Ribeiro (2010), esses princípios buscam integrar duas racionalidades antagônicas, pois colocam, lado a lado, a razão econômica, que procura adaptar pessoas e processos a uma realidade mutante, competitiva e exigente quanto à produtividade, e a razão sociocultural, que busca superar práticas discriminatórias e excludentes e tenta promover a ideia de diferença como positiva ao mercado de trabalho. Logo, a lógica da inclusão e da diversidade pode ser vista a partir de um compromisso social e político de promover a cidadania e a emancipação humana, nesse caso, por meio do trabalho, ou a partir de uma postura instrumental de adaptação à conjuntura do mercado, no qual a inclusão se manifesta como discurso organizacional e de marketing, mas que mantém a segregação estabelecida em outro momento. Portanto, a gestão da diversidade teria dois caminhos delimitados: o caminho do compromisso social e o caminho instrumental.

Embora existam discursos e práticas de inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes de trabalho, muitas vezes isso se dá às margens dos postos formais e do trabalho decente e digno. No intuito de promover uma aproximação com o cenário atual, alguns dados revelam a forma como a inclusão tem sido tratada.

Garcia (2014) realizou uma pesquisa mapeando a inserção formal de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro, utilizando dados do Censo Demográfico de 2010 que se referem à funcionalidade e à deficiência de informações acerca do perfil dos vínculos empregatícios de PcDs fornecidos pelas empresas na Relação Anual de Informações Sociais (Rais) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). De acordo com as análises realizadas, identificou que, no contingente de quase 6,5 milhões de PcDs em “idade produtiva”, compreendida entre 20 e 59 anos, 3,1 milhões estavam ocupadas. No entanto, o número de vínculos formais, segundo a Rais de 2010, era de apenas 306 mil. Fica evidente o espaço periférico ocupado pela PcD.

É possível compreender como se dá a inclusão no mercado de trabalho analisando o processo sob duas perspectivas: a ótica da pessoa com deficiência e a ótica das organizações que incluem. Para tanto, vários são os estudos que têm se ocupado de pesquisar essas duas vertentes de análise.

A perspectiva da PcDs é investigada, muitas vezes, em estudos empíricos que as interrogam acerca de suas percepções no âmbito da inclusão em ambientes de trabalho. Uma pesquisa realizada por Almeida, Carvalho-Freitas e Marques (2010) propôs-se a comparar a percepção dessas pessoas, de diferentes regiões, em relação à inserção no mercado formal de trabalho. Nesse estudo, foram analisados quatro fatores: barreiras à cidadania; discriminação com relação ao trabalho; conhecimento de direitos; e importância do trabalho para a PcD. Os resultados apontam que, embora as PcDs tenham a percepção clara da importância que a atividade profissional desempenha em sua vida, contribuindo com as condições para se sentirem incluídas socialmente através do trabalho e que, conquanto conheçam minimamente o seu direito ao acesso e à permanência nas organizações, ainda existem barreiras importantes que se constituem como obstáculos para o exercício desses direitos. Entre elas são apontadas tanto barreiras de

ordem estrutural e de adaptação do ambiente físico quanto barreiras de ordem social, considerando o relacionamento com colegas de trabalho.

Nohara, Acevedo e Fiammenti (2010) investigaram a percepção de 12 pessoas com deficiência, empregadas em três empresas da Região Metropolitana de São Paulo. Essa pesquisa, entre outras questões, analisou aspectos relacionados ao sentido do trabalho, à qualificação profissional, a sentimentos em relação à satisfação com a própria carreira, às relações interpessoais vivenciadas na empresa, às dificuldades encontradas no ambiente de trabalho e à discriminação sofrida. Os resultados revelam, também, a necessidade premente de adaptações dos espaços de trabalho, no sentido de eliminar barreiras físicas e arquitetônicas que se constituem em obstáculos à atuação profissional. Contudo, a preparação dos colegas em relação à convivência com portadores de deficiência e suas limitações no ambiente de trabalho também é apontada pelo grupo como uma necessidade.

Esses dois estudos demonstram aspectos em relação à inclusão que se situam basicamente em dois polos: a adaptação do espaço ocupacional, considerando questões arquitetônicas, ergonômicas e de *layout* e o lugar social ocupado pela PcD que se refere, basicamente, aos relacionamentos estabelecidos com colegas de trabalho. Assim, como afirmam Nohara, Acevedo e Fiammenti (2010), tão importante quanto um planejamento e a execução de planos de ação que visem à eliminação de barreiras físicas, programas de sensibilização e conscientização das equipes de trabalho em relação à deficiência também são necessários à inclusão ocupacional bem-sucedida, reduzindo a frustração das pessoas inseridas no ambiente de trabalho.

Na perspectiva das organizações, o estudo conduzido por Bahia e Santos (2010) retrata um pouco da realidade vivenciada nas empresas privadas em relação à inclusão de PcDs. A pesquisa foi realizada em uma empresa de grande porte do setor de energia elétrica que implantou, em 2005, um programa para inserir pessoas com deficiência em seu quadro funcional. Os resultados identificaram que, em relação à acessibilidade, a empresa encontrava-se atendendo exclusivamente aos aspectos arquitetônicos. Os autores constataram um equívoco no entendimento do conceito de acessibilidade por parte dessa organização, pois não

consideravam aspectos comunicacionais, metodológicos, instrumentais, programáticos e atitudinais. Além disso, os gestores afirmaram que não receberam quaisquer treinamentos e que não participaram de nenhuma sensibilização para receber PcDs, apenas a orientação de tratá-los como todos os demais funcionários. Ao concluir o estudo, os autores apontaram que o relacionamento entre os colegas e o preparo e a sensibilização dos gestores ainda eram incipientes, que se faziam presentes noções pré-concebidas predominando a ausência de informações sobre inclusão.

O estudo de Serrano e Brunstein (2011) procurou analisar a experiência de gestores na maneira de como lidar com a inclusão de PcDs em suas equipes. O objetivo principal foi descobrir qual o significado os gestores atribuem ao termo *inclusão* e de que forma ele vem se traduzindo em práticas inclusivas a partir da relação gestor/PcD. Os resultados desse estudo empírico confirmam o que a literatura já aponta: esses gestores não fazem menção a noções de empoderamento e eficiência desses profissionais e nem à possibilidade de progressão de carreira. Foram observadas, igualmente, poucas práticas que apontassem para um comportamento voltado ao desenvolvimento e ao crescimento profissionais da PcD. Assim, o modelo encontrado ainda propõe um movimento de exclusão dentro da inclusão, que perpetua a ideia de falta em detrimento das possibilidades.

É possível verificar, diante da análise das pesquisas apresentadas, que, na perspectiva das organizações, a inclusão ainda não é uma prática assimilada. Algumas empresas entendem que adaptar o espaço físico é suficiente, enquanto outras deixam clara a dificuldade de lidar com aspectos de ordem comportamental. Os estudos abordam a influência e a importância do gestor nesse processo como peça-chave para a inclusão, embora a responsabilidade pela inclusão deva ser compartilhada.

Percebe-se que é necessário um processo de aprendizagem no ambiente organizacional. As pessoas com deficiência necessitam de instrumentalização técnica e apoio emocional para se inserirem nas exigências do mundo do trabalho. As organizações, por sua vez, necessitam de preparação adequada para entender a deficiência e promover a inclusão efetiva em condição de igualdade de oportunidades. Não se trata de negar a deficiência ou de tratar todos de forma igual e, sim, considerar a deficiência e

buscar possibilidades de aprendizagem bilateral, na qual a PcD aprende que é capaz, e a organização aprende a respeitar as diferenças e a não as discriminar, dando novos significados às palavras limite, dificuldade e participação e, conseqüentemente, a um novo sentido ao ato de incluir. (SERRANO; BRUNSTEIN, 2011). A aprendizagem organizacional pode ser um caminho possível que viabilize o pensar sobre a inclusão nas organizações.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a aprendizagem nas organizações

Entendida como recurso competitivo, a aprendizagem nas organizações é, muitas vezes, tida como diferencial diante das demandas empresariais. Em atendimento às necessidades de atualização impostas pela inovação, pelo acirramento da produtividade e da concorrência, a expectativa de que a circulação do conhecimento garanta à organização diferenciar-se no mercado torna-se uma premissa ao sucesso. As novas exigências impostas pelo mercado de trabalho têm feito com que as organizações desenvolvam estratégias de atualização contínua, muitas vezes por meio de programas formais de treinamento e desenvolvimento de seus recursos humanos. (ZERBINI et al., 2010).

Dentre as estratégias utilizadas, pode ser citado o uso de recursos tecnológicos que atuam, muitas vezes, como ferramentas de apoio nos processos educacionais das organizações. Zerbini et al. (2015) afirmam que as organizações investem quantias significativas em ações educativas e de aprendizagem, em busca de desenvolvimento e atingimento de metas e objetivos de desempenho.

As características das ações educacionais, tanto em ambientes escolares quanto de trabalho, têm se modificado atualmente, à medida que cresce a oferta de cursos a distância, o emprego de diferentes metodologias de ensino e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. (ZERBINI et al., 2015, p. 1.026).

Esse novo cenário favorece fortemente as práticas em educação nas organizações, pois aproxima as pessoas e facilita o acesso. Considerando, ainda, a capilaridade das organizações, um mesmo conteúdo pode ser trabalhado, ao mesmo tempo, para vários profissionais e em lugares diversos.

De acordo com Albertin e Brauer (2012), uma importante e crescente tendência da educação nas organizações é a incorporação de tecnologias de ensino a distância (EAD) nos processos de treinamento, desenvolvimento e educação de seus colaboradores, em vista de algumas vantagens em relação ao ensino presencial. Abreu, Gonçalves e Pagnozzi (2003) afirmam que, em programas de educação corporativa, o uso da tecnologia da *internet* pela EaD tende a apresentar melhor relação custo/benefício, uma vez que o custo de transação na *web* é fundamentalmente menor, fácil de usar e fácil de implementar se comparado com o do sistema de educação convencional.

Nesse cenário, modificado por meio do uso de tecnologia, os objetos digitais de aprendizagem ganham espaço como uma modalidade de TIC que permite apresentar um objetivo específico de educação para determinado contexto. Polsani (2003) apud Bisol e Valentini (2012) define objeto de aprendizagem um objeto digital direcionado à aprendizagem tanto na forma quanto na relação. A forma relaciona-se ao contexto, enquadramento e ambiente, no qual o objeto está inserido. Já a relação refere-se ao contexto discursivo, cuja transformação de qualquer objeto em objeto de aprendizagem não é arbitrária, mas deve reorganizar a sensibilidade de forma argumentada, dentro de um contexto discursivo.

O *Objeto Incluir* é um exemplo de objeto digital de aprendizagem para um contexto específico: formação de professores. O contexto discursivo no qual o objeto se encontra está no diálogo da diferença, no reconhecimento do *outro* como legítimo dentro de suas potencialidades. Nessa perspectiva, o *OA Incluir* pode ser entendido como um recurso facilitador à formação docente e se propõe a problematizar a questão da inclusão escolar, saindo da lógica informacional e instrucional, considerando outra ótica de aprendizagem.

O *OA Incluir* está fundamentado em uma proposta epistemológica de base interacionista, que tem como referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Nesse intuito, a fonte de desenvolvimento está no desequilíbrio e na busca, pelos sujeitos, de novas reequilibrações. Ou seja, ao desacomodar certezas preestabelecidas, o sujeito abre espaço para novos entendimentos e reflexões. O *OA Incluir* foi construído em uma estrutura hipertextual e hipermediática, permitindo a livre-navegação por parte do usuário. Não há uma rota específica para acesso, nem um único caminho

possível de exploração dos temas apresentados. Cada módulo é independente dos demais tanto no argumento quanto na problematização, concedendo seu uso de forma integrada ou separada, de acordo com o propósito e com as necessidades do usuário. Concomitantemente, os temas são organizados na mesma proposta, possibilitando um trabalho interligado. Além disso, a própria estruturação do objeto permite a inclusão de outros módulos, sem modificar sua composição de origem. (BISOL; VALENTINI, 2012).

Uma pesquisa realizada por Bisol, Valentini e Braun (2015b), com vistas a avaliar o *OA Incluir*, concluiu que o mesmo tem uma repercussão positiva entre os usuários. Através de uma aba intitulada “Livro de Visitas”, os usuários do *AO Incluir* foram convidados a responder a um questionário com perguntas analisadas qualitativa e quantitativamente. Através dessa pesquisa, foi possível inferir que o *OA Incluir* é visto como um valioso recurso e que pode contribuir positivamente, de forma complementar, à formação de professores para inclusão. Ademais, foi possível identificar exemplos de construção e reconstrução de conhecimento, reforçando que o quadro teórico escolhido é coerente com o objetivo de promover reflexão e é capaz de sustentar a concepção e o desenvolvimento desse objeto de aprendizagem. (BISOL; VALENTINI; BRAUN, 2015).

Aproximações entre o objeto de aprendizagem e a inclusão nas empresas

A inclusão nas organizações, como mencionado neste estudo, constitui-se em grande desafio tanto às empresas quanto às PcDs. A seguir, cada módulo do *OA Incluir* será apresentado de modo a aproximá-lo da temática *inclusão* nas organizações, considerando suas possibilidades e necessidades de desenvolvimento específico para uso em processos de aprendizagem em ambientes corporativos, visando a possíveis mudanças atitudinais.

No módulo *Diversidade*, o usuário é mobilizado a pensar os padrões e as diferenças que estão constituídas em diversas esferas da sociedade, ao ser convidado a compor, de variadas formas, o retrato de uma família. Pode-se considerar que a instituição social representada pela família, no objeto de aprendizagem, provoca a transposição de composições diversas para outras

instituições, tais como: Estado, escolas e ambientes de trabalho, por exemplo. No entanto, essas composições de diversidade nem sempre acontecem da mesma maneira nos diferentes espaços sociais. Cabe analisar, por exemplo, de que forma as empresas organizam sua força de trabalho. Tal como visto, a diversidade da força de trabalho ainda não é um assunto problematizado suficientemente pela maioria das organizações.

Assim como ocorre com a aprendizagem organizacional, a gestão da diversidade, muitas vezes, é adotada pelas empresas com um caráter utilitário, que visa à percepção da diversidade como uma vantagem competitiva. (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010). Nesse caso, a relação entre diversidade e inclusão no trabalho é tomada pelo caráter positivo, no qual as diferenças são entendidas como geradoras de novas ideias e criatividade, por exemplo. No entanto, assim como expressam as autoras, esse posicionamento não impede o preconceito que, muitas vezes, segue velado em uma dificuldade de promoção ou de não adequação ao perfil por parte daquele empregado pertencente a um grupo minoritário, ou à dificuldade de acatar a Lei de Cotas relativa a trabalhadores com deficiência.

Nesse sentido, ao se considerar o uso desse objeto de aprendizagem com vistas à inclusão nas organizações, o recurso pode ser útil, pois a diversidade é apresentada nesse módulo sob a perspectiva de provocar a reflexão também no que tange aos ambientes laborais. Trata-se de não negar as diferenças, mas de compreender que a composição das equipes é representada por pessoas com diferentes trajetórias, histórias e realidades subjetivas.

De forma ampla, é proposta por Bisol e Valentini (2011a) uma análise no texto que compõe o nível de informação nesse módulo. Ao trazer à tona os conceitos de normalidade, desigualdade e diferença, as autoras propõem uma reflexão acerca do que existe disponível na sociedade como padrão e provocam a análise de outros espaços. Isso é evidenciado no trecho a seguir:

Fazer da ideia de padrão um imperativo ao qual todos deveriam responder é um passo muito pequeno. Um homem de estatura muito abaixo da média de seu grupo social poderá se achar inferior por não possuir um atributo que o iguale aos demais. Neste exemplo, os danos poderão se restringir à sua autoestima, mas o mesmo mecanismo vai se tornando mais insidioso e perverso conforme a distância que separa os

atributos em questão, da média daquela população. Zonas de poder se constituem rapidamente, marcando exclusões, desvalorização e discriminação não apenas a partir de atributos físicos, mas também comportamentais: comportar-se como a maioria das pessoas, permanecer dentro das convenções. (BISOL; VALENTINI, 2011, p. 1-2).

Ao apresentar as zonas de poder instituídas, que produzem exclusão, desvalorização e discriminação, fica clara a relação entre as tentativas de inclusão no trabalho, por exemplo. Uma possibilidade seria ampliar as discussões em eventos formais de treinamento, como oficinas vivenciais, que permitissem trocas entre os profissionais sobre suas experiências com a inclusão. Nesse caso, o *OA Incluir* seria utilizado como um gatilho para desencadear a reflexão, aproximando a temática de cada realidade vivenciada pelos próprios sujeitos da organização.

A aproximação com cada realidade poderia contribuir a uma análise mais aprofundada de cada contexto, em que a norma é tida como ideal, e que tudo o que dela foge precisa ser ajustado. No caso do trabalho, retoma o ideal tecnicista do corpo como instrumento de trabalho, saudável e produtivo e que precisa ser melhor explorado, através do que se intitula “gestão da diversidade”. Assim como afirma Skliar (1999), o discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença, e a mesma é intitulada *diversidade*, como uma variante aceitável do projeto de normalidade. Embora o autor, nesse caso, esteja se referindo a instituições especiais, a mesma proposta pode ser aplicada nas organizações.

As normas e valores sobre os corpos e mentes completos, auto-suficientes, disciplinados e belos, constituem a base dos discursos, das práticas e da organização das instituições especiais. Em geral, a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionável. (SKLIAR, 1999, p. 21).

Bisol e Valentini (2011a, p. 2) abordam essa questão quando afirmam que grandes esforços discursivos na forma de propaganda, leis, cotas, eventos, ações afirmativas, geralmente, denunciam a dificuldade de construir um espaço legítimo nas instituições (Estado, escola, família, trabalho). Complementam, problematizando que se a norma não fosse excludente, não haveria motivo para se falar tanto de inclusão, mas novamente a questão

aparece generalizada e corre-se o risco de não produzir o efeito provocativo e reflexivo que é esperado.

O segundo módulo analisado é o denominado *Limites*. Nesse módulo, a relação com o trabalho é clara, uma vez que todas as biografias apresentadas fazem referência direta às ocupações e às profissões dos retratados. Mesmo assim, para uso em processos de formação de recursos humanos com vistas à inclusão nas organizações, caberia enfatizar melhor os obstáculos encontrados nos ambientes de trabalho, para além dos arquitetônicos ou das necessidades de adaptação ao ambiente físico. Assim como exposto por Nohara, Acevedo e Fiammetti (2010), dois tipos de dificuldade são evidentes nos ambientes laborais: as físicas e as sociais, sendo a segunda relacionada, principalmente, ao despreparo de colegas e de gestores em relação às pessoas com deficiência. No objeto de aprendizagem, são apresentados casos em que tais pessoas transpuseram, com sucesso, as barreiras sociais impostas. Ao se pensar nos contextos organizacionais, é interessante, também, apresentar o sucesso daquelas empresas que conseguiram transpor as barreiras atitudinais vivenciadas nos processos de inclusão.

Como Bisol e Valentini enfatizam no *OA Incluir*, várias são as conjecturas a respeito do que é (ou não) possível para cada uma dessas pessoas:

Que um deficiente visual possa tirar fotografia? “Está no curso errado, não é profissão para ele”, dirão os professores. Que uma surda seja atriz? “Como, se não pode falar ou dançar? Haverá uma profissão mais adequada”, diria um orientador vocacional. Uma vez reconhecido como “comprometido”, esse outro passa a ser objeto de olhares penalizados, confusos, cheios de boa vontade (na maioria das vezes), discriminadores (na grande maioria das vezes!). Junto com esse olhar surgem destinos delineados previamente, de fora para dentro (do “normal” para o “deficiente”): “Que tal uma linha de montagem para os surdos, já que são ágeis com as mãos? Só vantagens, pois não se incomodariam com os ruídos. Deficientes visuais... bem, é difícil, muitos aprendem a tocar instrumentos... Cadeirantes? É mais fácil, basta ter uma rampa... Síndrome de Down, já sei, empacotador, o supermercado poderá ter uma vaga”.(2011b, p. 3).

Por quem são impostas as barreiras e obstáculos para a inclusão? Muitas vezes, os programas de inclusão de pessoas com deficiência são

pensados e estruturados nas empresas a partir do olhar de pessoas impregnadas de preconceitos expostos no extrato de texto apresentado acima. Nesse caso, um importante recurso, nas organizações, seria indagar as pessoas com deficiência sobre quais são os principais obstáculos enfrentados em seu processo de inclusão, assim como propõe Bisol e Valentini (2011b, p. 4) ao final do texto do módulo *Limites* “Deixar falar este outro para então aprender com ele sobre sua vida. Que o limite seja colocado de fora para dentro, eis talvez o maior limite a ser superado.”

Talvez esse, mais do que qualquer outro módulo, possa contemplar a visão de quem vivencia as barreiras impostas nos locais de trabalho, no que diz respeito à inclusão. Alguns estudos são propostos a partir dessa perspectiva, como, por exemplo, a pesquisa realizada por Nohara, Acevedo e Fiammetti (2010) que, ao entrevistar pessoas com deficiência, visou a fornecer subsídios válidos para o campo da administração e para as áreas de recursos humanos, no que tange à elaboração de estratégias gerais e de recursos adaptados à inclusão plena da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

O módulo *Necessidades Especiais*, de fato, não é especificamente um módulo, mas abriga outros três: *Surdez*, *Deficiência Física* e *Deficiência Intelectual*. O conteúdo abordado busca apresentar ao usuário aspectos relevantes de cada uma das deficiências. Pode-se considerar que o universo das organizações é um pequeno retrato da sociedade, pois abriga todo tipo de pessoa, como apresentado. Não seria possível, considerando somente a inclusão dessas pessoas, abarcar todas as representações de PcDs presentes nas organizações.

Os módulos de *Necessidades Especiais* atendem ao propósito de desconstruir alguns preconceitos enraizados sobre as possibilidades e impossibilidades de cada deficiência. Assim, de maneira ampliada, consegue fazer refletir sobre as barreiras impostas socialmente, como no módulo *Limites*, mas trata da temática de maneira mais específico. Dessa forma, é possível ao usuário aproximar-se da realidade de cada necessidade, transpondo-a para o ambiente laboral.

Uma das abordagens que podem ser visualizadas nos módulos sobre deficiência corroboram a visão de Passerino e Pereira (2014), pois as autoras

tratam da importância que o trabalho ocupa na vida dos indivíduos adultos. Do ponto de vista social, a atividade profissional é um ícone do direito à cidadania e é perseguido como objetivo da inclusão da pessoa com deficiência, pois representa dignidade pessoal. No entanto, o acesso ao mercado formal de trabalho precisa ultrapassar a barreira do atendimento às cotas e repensar o processo produtivo, tratando a inserção da PcD de forma mais ampla.

No módulo *Deficiência Intelectual*, por exemplo, são apresentados depoimentos de pessoas que relatam sua rotina, preferências, situações de lazer e, em alguns casos, de trabalho. Os depoimentos que seguem, apresentados no módulo, podem ilustrar o que afirmam Passerino e Pereira (2014) quando abordam a importância do trabalho para a pessoa com deficiência, não como um aspecto meramente econômico e de subsistência, mas como uma possibilidade de o indivíduo sentir-se produtivo, valorizado e independente.

É muito bom, legal e muito importante pra mim ser recepcionista da APAE, ser amiga, companheira e ajudar os alunos. A escola é importante porque tem muita gente que gosta de mim... (Darlize Machado da Rosa, 27 anos)

Meu trabalho é muito gratificante, é uma das minhas grandes paixões e eu não troco ele por nada. (Orli Luis Salvador, 40 anos).

Para que a inclusão seja vista pelas organizações a partir do olhar das possibilidades e não das faltas, Passerino e Pereira (2014) sinalizam para a importância de atuar na formação e qualificação profissional da PcD, para que se efetive o ideal de igualdade de oportunidades. As autoras vão além quando afirmam:

Entendemos que a educação profissional deve ser pensada não só na perspectiva dos trabalhadores com deficiência, mas também dos empregadores que os contratam. Educação ampla para nós é incluir gestores, profissionais de recursos humanos das organizações, professores de ensino profissionalizante, entre outros, apresentando-lhes uma visão onde também a sociedade deve ser educada para inclusão. (2014, p. 839).

O módulo *Tecnologia Assistiva* (TA), que ainda está em construção, visa a além de conceituar do que se trata TA, mostrar exemplos e trazer à tona a importância desse recurso para tornar mais autônoma a vida da pessoa com deficiência. De acordo com Bisol e Valentini (2015, p. 1) Tecnologia Assistiva é a área do conhecimento interdisciplinar, abrangente, que visa a facilitar a mobilidade, o transporte, a comunicação, a educação e as atividades laborais ou recreativas da pessoa com deficiência. Nesse caso, a relação entre o módulo e o ambiente de trabalho está bastante clara, uma vez que trata das adaptações necessárias no ambiente físico, para torná-lo acessível ao uso da pessoa com deficiência, possibilitando maior autonomia na realização das tarefas, tema bastante abordado na literatura sobre o assunto.

Cabe, então, neste estudo, identificar se o conteúdo colocado nesse módulo é suficiente para estabelecer a relação entre o que a tecnologia é capaz de produzir e o que a empresa precisa mobilizar para fazer uso da TA em locais de trabalho. Assim, como esse módulo ainda não está concluso, é importante evidenciar o que seria útil que ele contemplasse para atender às necessidades desse contexto.

Algumas reflexões propostas por Pereira e Morais (2015) podem ser úteis para se pensar o aprimoramento do módulo, considerando a tecnologia a serviço da inclusão. De acordo com os autores, a adaptação da pessoa ao posto de trabalho e não do ambiente às necessidades da pessoa, ainda é um paradigma presente nas organizações e que se constitui em empecilho nos processos de inclusão laboral. Do mesmo modo, os autores fazem referência a uma política incompleta ou a uma sociedade paralisada no que diz respeito à perspectiva de se proporcionar à PcD autonomia, qualidade de vida e efetiva inclusão em todos os aspectos de sua vida, seja familiar, de lazer ou trabalho.

A tecnologia assistiva, aplicada aos ambientes de trabalho é bastante relevante e se faz necessária sua discussão no *OA Incluir*, se for considerado o seu uso para a formação de recursos humanos para a inclusão.

Segundo Pereira e Morais,

estudos sinalizam que não há formação ou informação dos recursos humanos das organizações ou incentivo a alternativas tecnológicas que se preocupem em adaptar os postos de trabalho aos trabalhadores, e não os trabalhadores aos postos, assim como em promover o crescimento profissional desses trabalhadores, incluindo-os de forma integral ao contexto laboral das organizações e tudo o que o trabalho implica. (2015, p. 41).

No entanto, no que tange à formação de recursos humanos para inclusão, mais especificamente, ao se pensar a formação de pessoas capazes de compreender as questões relacionadas ao que significa efetivamente incluir um profissional às demandas ocupacionais em uma empresa, se está diante de uma série de desafios. Dentre eles, pode-se pensar na sensibilização para o que seria, de fato, igualdade de oportunidades, destacada com tanta ênfase na legislação sobre inclusão.

Pereira e Morais (2015) apresentam um conceito denominado *Soluções Assistivas*, oriundo de pesquisas realizadas com a temática *inclusão laboral*, tomando como elemento a proposição de um conceito ampliado e centrado no caráter processual das atividades das pessoas com deficiência em interação com o meio. Esse conceito propõe a análise da realidade da inclusão a partir de alguns elementos: a cena, o agente, o ato, a agência e o propósito.

Os autores salientam que as Soluções Assistivas não acontecem de forma automática ou passiva, mas de forma interdependente, ou seja, não emergem do ambiente externo ao sujeito e nem como algo compensatório e sim na perspectiva do uso de tecnologia como recurso que permite à pessoa com deficiência desempenhar a tarefa a que se propõe, o mais próximo possível da igualdade de condições, permitindo a solução da situação específica, nesse caso, no contexto do trabalho. Assim, a solução não é um produto do processo de inclusão, mas também um produtor desse movimento.

A ideia da solução assistiva é, portanto, a de identificar os processos e aparatos culturais, sociais, humanos e organizacionais que se estabelecem em uma situação, e, a partir disso, a alternativa pode ser replicada para outra pessoa, sofrendo ou não novas adaptações para tanto. (PEREIRA; MORAIS, 2015, p. 44).

Esse conceito parece atender de forma mais ampla às expectativas do *OA Incluir*, do que o conceito de Tecnologia Assistiva, pois apresenta uma proposta epistemológica de base interacionista. Segundo esses mesmos autores, a Solução Assistiva ocupa um papel de mediação na relação da PcD e o meio no qual está inserida, agindo de forma determinante à transformação social e à pessoal, transcendendo o uso do recurso e solucionando situações

específicas no contexto estudado, no caso, o trabalho. Assim, não se trata de uma alternativa adaptativa, mas de uma possibilidade de transformar a relação do indivíduo com o seu trabalho.

Pereira e Morais (2015) afirmam que as empresas se constituem em ambientes capazes de construir as condições para o surgimento de Soluções Assistivas, pois, nesse ambiente, se manifestam as mais variadas situações e práticas nas quais são necessárias releituras dos espaços e ações de adequação vividas tanto pelos sujeitos quanto pelos interesses produtivos da empresa.

O último módulo analisado é *Docência*. Embora esse aborde diretamente a relação estabelecida entre o professor e o aluno, problematizando essa relação, é possível considerar aspectos relativos ao papel que o gestor desempenha na inclusão. Nesse caso, embora pareça evidente a distância entre o conteúdo do módulo e as possibilidades de uso *do OA Incluir* em processos de formação no trabalho, algumas das abordagens propostas se aproximam de reflexões necessárias acerca do que cabe ao gestor, nas organizações, no que diz respeito ao processo de inclusão de pessoas com deficiência em suas equipes de trabalho.

Assim como ocorre na escola, onde o professor é, muitas vezes, o mediador entre o aluno com deficiência e os outros alunos, nas empresas é o gestor, na maioria das vezes, quem cumpre esse papel. No entanto, mesmo que existam investimentos por parte do governo tanto na área educacional quanto no mercado de trabalho, existe uma lacuna entre esse investimento e a capacitação e formação de recursos humanos tanto no âmbito educacional, no que tange à formação de professores, quanto no âmbito empresarial, no que tange à formação de gestores e equipes para inclusão. (PASSERINO; PEREIRA, 2014).

Embora sejam percebidas aproximações entre os papéis do professor e do gestor, sua importância no processo de mediação da inclusão, cada um em seu contexto específico, é tão evidente que caberia a ambos um módulo exclusivo, mesmo que alguns recursos pudessem ser compartilhados. Sugere-se que, nesse caso, não sejam feitas adaptações no módulo *Docência* para que o mesmo “converse” com os dois públicos, mas que cada um seja tratado de

acordo com suas particularidades. Isso permitiria a identificação mais aprofundada com o seu lugar no processo de inclusão.

Bahia e Santos (2010) atentam à falta de preparo, como ações de sensibilização, que acabam por consolidar noções pré-concebidas e ausência de informação acerca da inclusão por parte de gestores e equipes de trabalho, validando a necessidade de recursos que possam promover, de algum modo, a inserção no tema.

Nesse viés, Serrano e Brusteim afirmam:

O ingresso recente e mandatário das PcDs nas organizações, as especificidades da inclusão representada pelo tipo e grau de deficiência, somados ao isolamento social em que vivem os deficientes em nossa sociedade fazem com que o desafio dos gestores quanto à inclusão de PcDs na organização passe, necessariamente, por um processo de aprendizagem centrado na experiência e pelo desenvolvimento de novas competências. (2011, p. 363).

Nesse sentido, evidencia-se a relevância de um módulo *Gestor* que poderia ser guiado pelo que propõe Serrano e Brusteim (2011), em um modelo de competências que habilitem o gestor a dar respostas a situações de diferença existentes nas empresas. Esse rol de competências não corresponde a uma lista prescritiva, mas à identificação de conhecimentos e habilidades mobilizados pelo gestor para tratar de questões relacionadas à diferença nos contextos em que atua. “O desenvolvimento de competências em diversidade tem de permitir que lidem de maneira saudável com a tensão gerada pela inclusão por meio de ações que representem valor agregado àquele que inclui e que é incluído”. (SERRANO; BRUSTEIM, 2011, p. 364).

Com vistas à inclusão, a especificidade de um módulo *Gestão*, assim como o proposto na *Docência*, poderia atuar como veículo propulsor de reflexão sobre a importância do lugar gerencial em atitudes voltadas à efetiva inclusão.

Percebe-se que os pressupostos da gestão da diversidade e da inclusão nas organizações estão presentes de forma tangenciada nos módulos do *OA Incluir*. Cabe salientar, no entanto, que o contexto organizacional é bastante específico em suas práticas e discursos, distanciando-se um pouco da temática *educação*. Embora a problemática da inclusão social permeie com

muita proximidade as duas instituições – empresa e escola – têm propósitos diferentes e, portanto, necessitam de olhares distintos.

Uma sugestão é que o *OA Incluir* fosse apresentado aos seus usuários por meio de dois portais distintos de acesso: um para a escola e um para a empresa. Não se trata de criar um novo objeto, mas de permitir que, através de acessos distintos, cada realidade se sentisse contemplada em suas particularidades, mesmo que os recursos disponíveis sejam os mesmos. Assim, poderia ser utilizada toda a estrutura existente atualmente e adaptados alguns textos ou recursos midiáticos para que contemplassem os dois contextos. Ainda: os módulos *Docência* e *Gestor*, tratariam de assuntos bastante específicos para cada uma das realidades. No portal das empresas, poderiam também ser compartilhados *cases* de empresas que utilizassem o recurso, permitindo a troca interorganizacional como mais um recurso.

Considerações finais

O principal objetivo deste estudo foi apresentar as possibilidades de uso do *OA Incluir* para a formação de recursos humanos em ambientes corporativos, considerando que recursos humanos são as pessoas que, de alguma forma, participam do movimento de inclusão nas organizações, sejam colegas de trabalho, e/ou gestores. Para tanto, buscou-se conhecer a gestão da diversidade e identificar um panorama de inclusão de PcDs no mercado de trabalho.

Foi possível constatar que, de acordo com o corpo teórico pesquisado, muitas das barreiras encontradas à inclusão nas organizações são de ordem comportamental e não física. Isto é, a inabilidade em receber a PcD ou a falta de qualificação da pessoa com deficiência são condições apontadas como responsáveis pela dificuldade em tratar a inclusão devidamente nas empresas. É possível afirmar que, em muitas organizações, a inclusão não é um valor e, por isso, é considerada mais uma demanda a ser atendida. Isso pode ser percebido ao verificar que a lógica que rege muitas organizações é de adaptar as pessoas aos postos de trabalho e não de adaptar o contexto do trabalho às necessidades e singularidades das pessoas. Nesse caso, observa-se que muitas pessoas com deficiência acabam ocupando ambientes de

trabalho nos quais as tarefas não correspondem, necessariamente, às suas habilidades e competências e sim em função de se adaptarem melhor ao espaço físico dessa ocupação.

Dessa forma, não se atua no desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência e nem mesmo se observam suas potencialidades, o que faz com que a PcD acabe ocupando-se de atividades menos complexas e menos importantes na organização, negando o direito de igualdade de oportunidades. Outra constatação é a de que pessoas com deficiência dediquem-se aos espaços no mercado informal e/ou em atividades periféricas da estrutura organizacional. Quando no mercado formal, dificilmente encontram oportunidade de crescimento em carreira ou ocupação de cargos de gestão, por exemplo. Ao desconsiderar que as pessoas com deficiência podem ser produtivas em atividades adaptadas, nega-se a elas o direito de estarem plenamente ocupando o seu lugar no mercado de trabalho, desconsiderando o lugar central e organizador que as atividades laborais ocupam na vida dos sujeitos.

A pesquisa evidenciou, também, uma lacuna no desenvolvimento das pessoas que atuam com inclusão nas organizações. De acordo com o corpo teórico estudado, é necessário investir na educação de recursos humanos para a inclusão, pois, algumas vezes, programas são propostos sem considerar a sensibilização ou qualificação das equipes para tratar da questão. É clara a falta de preparo que as empresas apresentam ao lidar com a inclusão, e muito disso é em razão da falta de investimento para o desenvolvimento de competências para atuar em situações nas quais o ambiente de trabalho não é homogêneo nem uniforme. No cerne dessa questão, está a figura do líder, ou gestor, que não sabe, muitas vezes, como conduzir ou desenvolver movimentos inclusivos em suas equipes.

Compreender como ocorrem as estratégias relacionadas à aprendizagem *nas* e *das* organizações, possibilita aproximá-las dos pressupostos epistemológicos e da estrutura do *OA Incluir*. Uma vez que foi proposta a identificação das possibilidades de uso desse objeto de aprendizagem em ambientes organizacionais, foi possível verificar que os três níveis propostos no *OA Incluir* encontram consonância com a aprendizagem nas organizações. Essa aproximação se evidencia, pois, ao

propor um distanciamento de uma ação puramente instrucional ou informacional, o *OA Incluir* abre possibilidades de se observar o processo de aprendizagem, justamente por meio da interação. Esse movimento de desequilibrar certezas preconcebidas sobre o assunto possibilita que reflexões sejam propostas e estas influenciem nas atitudes em relação à inclusão.

Ao ter como proposta aproximar campos conceituais complexos, tais como a diversidade, a aprendizagem e os recursos tecnológicos nas organizações, esta pesquisa encontrou limitações que abrem possibilidades de investigações futuras. Este estudo, talvez, encontrasse mais subsídios para fundamentar propostas de intervenção se estivesse alicerçado, também, em estudos empíricos. Cabe citar como possibilidades, futuras pesquisas que buscassem entender em profundidade a necessidade encontrada nas organizações para a formação de recursos humanos com vistas à inclusão. Ainda, uma pesquisa que considerasse as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência em seu acesso aos ambientes de trabalho, principalmente levando em conta fatores comportamentais para a inclusão, talvez pudesse contribuir com informações para a proposta de um módulo específico para a inclusão laboral.

Outra proposta seria utilizar o *OA Incluir* em eventos de treinamento formal, verificando, *in loco*, o que pode estar adequado e o que precisaria de adaptações em relação ao conteúdo apresentado, compondo um campo permanente de pesquisa e aprimoramento desse objeto de aprendizagem. Ainda, pensando em possibilidades futuras, outros elementos, voltados à gestão da diversidade de forma mais ampla, poderiam compor o *OA Incluir*, como, por exemplo, a inclusão da diversidade de gênero, de etnia, de religião... Quem sabe?

No decorrer do presente ano, o objeto de aprendizagem em estudo sofreu alterações e foi remodelado. Uma das grandes novidades é que o mesmo passa a ser parte de um projeto que conta com parcerias e novas funcionalidades. O endereço para acessar o projeto, que segue em construção é: <www.projetoincluir.org>.

Referências

ABREU, Aline França de; GONÇALVES, Caio Márcio; PAGNOZZI, Leila. Tecnologia da Informação e Educação Corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem a distância no desenvolvimento de pessoas. *Revista PEC – Programa de Educação Corporativa*, Curitiba, n. 1, p. 47-58, 2002-2003.

ALBERTIN, Alberto Luiz; BRAUER, Marcus. Resistência à educação a distância na Educação Corporativa. *Revista de Administração Pública*, v. 46, n. 5, p. 1367-1389, 2012.

ALMEIDA, Luciana Alves Drumond; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antonio Luiz. Análise comparativa das percepções das pessoas com deficiência em relação à inserção no mercado formal de trabalho. In: BAHIA, M.; SANTOS, E. M. de. *Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Curitiba: Juruá, p. 55-70, 2010. v. 2.

BAHIA, Melissa; SANTOS, Ernani Marques dos. Práticas empresariais para inclusão profissional de pessoas com deficiência: um estudo de caso. In: _____. *Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2010. p. 142-160.

BISOL, Claudia A.; VALENTINI, Carla B. *Da uniformidade às diferenças: Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS*, 2011a. Disponível em: <http://www.grupoelri.com.br/ucs/docencia/texto_docencia_diferenca.php>. Acesso em: 18 maio 2017.

BISOL, Claudia A.; VALENTINI, Carla B. *De perto ninguém é normal*. UCS/FAPERGS, 2011b. Disponível em: <http://www.grupoelri.com.br/ucs/diversidade/texto_diversidade.php>. Acesso em: 18 maio 2017.

BISOL, Claudia A.; VALENTINI, Carla B. *Qual o limite do outro?: UCS/FAPERGS*, 2011c. Disponível em: <http://www.grupoelri.com.br/ucs/limites/texto_limites.php>. Acesso em: 18 maio 2017.

BISOL, Claudia A.; VALENTINI, Carla B. *Tecnologia Assistiva e deficiência física: Objeto de Aprendizagem Incluir*. UCS/FAPERGS/CNPq, 2015. Disponível em: <http://www.grupoelri.com.br/ucs/tecnologia/texto_tecnologia.php>. Acesso em: 18 maio 2017.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; BRAUN, Karen Cristina Rech. Teacher education for inclusion: can a virtual learning object help? *Computers & Education*, v. 85, p. 203-210, 2015.

BRASIL. *Lei 13.146*, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei L, v. 13146, 2015>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FLORES-PEREIRA, Maria Tereza; ECCEL, Claudia Sirangelo. Diversidade nas organizações: uma introdução ao tema. In: BITENCOURT, Claudia et al. (Org.). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. p. 335-351. Cap. 18.

GARCIA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. *Trab. Educ. Saúde*, v. 12, n. 1, p. 165-187, 2014.

NOHARA, Jouliana Jordan; ACEVEDO, Claudia Rosa; FIAMMETTI, Marcelo. *A vida no trabalho: as representações sociais das pessoas com deficiências*. In: BAHIA, M.; SANTOS, E. M. de. *Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2010. p. 71-88.

PASSERINO, Liliana Maria; PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, 2014.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano; MORAIS, Marcus Soares. Soluções assistivas e trabalho: uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, v. 18, n. 2, 2015.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; RIBEIRO, Flávio. Gestão organizacional da diversidade: um estudo de caso de um programa de inclusão de pessoas com deficiência. In: BAHIA, M.; SANTOS, E. M. de. *Trabalho e pessoas com deficiência: Pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2010. p. 122-141.

SERRANO, Claudia; BRUNSTEIN, Janette. O gestor e a PcD: reflexões sobre aprendizagens e competências na construção da diversidade nas organizações. *Revista Eletrônica de Administração*, v. 17, n. 2, p. 360-395, 2011.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade *deficiente* a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 2, 1999.

ZERBINI, Thaís et al. Estratégias de aprendizagem em curso corporativo a distância: como estudam os trabalhadores? *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, 2015.

ZERBINI, Thaís et al. Qualificação profissional a distância: avaliação da transferência de treinamento. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 313-323, 2010.

Escolarização da criança psicótica nas perspectivas da psicanálise e da psicologia histórico-cultural¹

Carla Brustolin Martinotto
Cláudia Alquati Bisol

Introdução

Na pluralidade de sujeitos que circulam pelo espaço escolar, existem aqueles, ditos psicóticos, que despertam diferentes sentimentos por certa peculiaridade. Tal peculiaridade é muitas vezes demarcada por uma série de questões, que podem incluir tanto dificuldades em estabelecer laços com a escola e com os colegas quanto com o aprender, sem esquecer as dificuldades desses sujeitos em se incluir no sistema de regras e normas da escola, uma vez que são justamente a lei e as regras que esses sujeitos negam e evitam, por se desorganizarem psiquicamente.

Esse sujeito tão singular é estudado pelo referencial teórico da psicanálise. Tal abordagem contribui para a reflexão acerca do processo de subjetivação da criança com psicose, compreendendo-o para além de sua sintomatologia sem, todavia, desconsiderá-la. Ou seja, essa perspectiva propõe olhar para a criança, seja ela considerada “normal”, ou não, como um sujeito constituído por marcas psíquicas com possibilidades de novas “demarcações”. Nesse sentido, a psicanálise contribui para entender o sujeito psicótico e sua dinâmica de funcionamento, propondo, também, uma escuta tanto para o individual quanto para o coletivo (escola).

Por outro lado, no campo da educação inclusiva, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky trouxe contribuições importantes no que se refere à educação especial na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, ele propõe um olhar dialético, que considere as limitações, mas também as possibilidades desses sujeitos.

Longe de propor uma comparação entre ambas as teorias, pretende-se, sobretudo, refletir sobre a aprendizagem de crianças com dificuldades

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Escolarização da criança psicótica: registros do cotidiano*, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Alquati Bisol no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

decorrentes de um quadro de psicose infantil em relação às duas perspectivas: a da psicanálise e a histórico-cultural.

Psicose infantil na perspectiva da psicanálise

Para conceituar a psicose na infância, é preciso considerar que existem alguns impasses teóricos sobre sua existência nessa etapa de desenvolvimento.

Tais impasses se relacionam justamente com a dificuldade de estabelecer quadros nosológicos precisos da psicose infantil. Como consequência, alguns teóricos da psicanálise divergem ao pensar um diagnóstico de psicose na infância. Enquanto um grupo de psicanalistas se opõe a qualquer especificidade de estrutura na infância, outro considera o tempo de desenvolvimento do sujeito, avaliando as diferenças essenciais na estruturação do sujeito na infância. (BERNARDINO, 2004).

Nesse sentido, a autora considera: “Não se pode estabelecer a psicose como algo definitivo, tendo em vista a própria definição de infância enquanto tempo de desenvolvimento. Ou também pelo próprio conceito de infantil, que prevê uma série de operações psíquicas que marcarão a relação do sujeito com o Outro”. (BERNARDINO, 2010, p. 117).

A infância é o tempo em que se desenvolve o cognitivo, o motor e o subjetivo da criança, sendo, nessa etapa, que ela passa da condição de “ser um corpo” para “ter um corpo”. Por isso, os impasses resultantes do comprometimento no desenvolvimento da criança, de alguma forma, podem interferir na constituição do seu psiquismo. Jerusalinsky (1993) situa-se com posicionamento semelhante ao de Bernardino. Ele observa que devemos considerar que a estruturação subjetiva ocorre no tempo da infância e, justamente por isso, existe algo de provisório na estruturação psíquica. Sobre isso, ele ainda afirma que “as psicoses infantis precoces devem ser consideradas, de modo geral, como não decididas, porque ainda está para decidir até que ponto esta inscrição viria a adquirir uma formulação metafórica”. (p. 63).

Para Calligaris (1989), só se pode pensar em psicose infantil depois de ter ocorrido uma inscrição definitiva na constituição subjetiva da criança,

que, não raras vezes, acontece no tempo de latência ou até na adolescência. A respeito disso, Calligaris acredita que, para se estruturar uma psicose, quatro tempos: *primeiro*, necessita da sua disposição para a psicose inscrita no *outro*; *segundo*, esse *Outro* é o dito materno; *terceiro*, é preciso uma falha na operação simbólica, no tempo edípico. E, *quarto*, o sujeito precisa passar pelo período de latência e o Édipo. Sem a passagem por esses tempos, fica difícil falar em estrutura psíquica e, tampouco, em forclusão do nome-do-pai, sendo esse o mecanismo fundante da psicose.

Para Bernardino (2004), a constituição psíquica não é algo determinado *a priori*, ou seja, decorre de um processo de operações psíquicas. Para isso, é preciso considerar o estádio do espelho, o Ford!Dá!, o Édipo, a latência e a adolescência. Somente após o sujeito passar por esses processos, seria possível uma inscrição do nome-do-pai. Por isso, a autora defende a ideia de uma psicose não decidida na infância.

Para Volnovich (1993, p. 89), a psicose infantil “deve ser pensada a partir do fracasso no campo da subjetivação da criança”, oriundo de falhas no narcisismo primário, uma vez que ele pode ser considerado como o primeiro organizador da subjetividade. O autor entende o narcisismo primário como narcisismo do *outro*, ou seja, é o projeto que o *outro* tem para o sujeito. “Cada sinal somático do bebê transforma-se em demandas pulsionais em função da demanda do Outro.” (p. 81).

Freud (apud VOLNOVICH, 1993, p. 89) refere que a ideia de um narcisismo primário normal acabou por se impor na tentativa de aplicar as hipóteses da teoria da libido à explicação da demência precoce. Ou seja, nesses sujeitos, algo aconteceu para que a libido se afastasse dos objetos externos e se direcionasse ao próprio ego. Sendo assim, algumas falhas ocorridas no narcisismo primário impediriam o sujeito de avançar ao narcisismo secundário. Nessa perspectiva do narcisismo, a psicose, na criança, poderia aparecer em qualquer um dos três tempos, de acordo com Volnovich (1993, p. 89). No primeiro tempo, denominado por Freud de *autoerótico*, a criança fica impossibilitada de ir além, ficando presa nesse estágio, como é o caso do autismo. O segundo tempo refere-se ao “relacionamento imaginário com a mãe, a qual priva a criança da função paterna”. E, no terceiro tempo, o autor se refere ao momento do complexo de

Édipo, em que a forclusão do nome-do-pai possibilita uma fixação na pré-genitalidade.

Para Jerusalinsky (1993), o entendimento da psicose infantil se relaciona ao conceito de inscrição primordial. Nesse sentido, o autor se refere à inscrição dos significantes constituintes de um primeiro corpo. Dito de outra forma, são os *nãos* que a criança recebe que a organiza psiquicamente. Esses *nãos* podem ser recebidos de inúmeras maneiras, desde o desmame até o controle dos esfíncteres. É o *não* que traz uma borda para o corpo da criança e que dá uma relevância aos objetos. A psicose infantil, na visão de Jerusalinsky (1993, p. 63), trata-se de uma forclusão no sentido lacaniano. Sobre isso, o autor acredita que “se produz uma inscrição no sujeito, numa posição tal que esta inscrição não pode ter consequências na função significante”.

Na psicose, ocorre uma falha no nível do significante. Mediante isso, o sujeito se vê na necessidade de produzir o arremedo de alguma significância, que pode ser de diferentes formas, mas com o intuito de reencontrar algum traço que lhe permita saber quem ele é. Vale destacar que é o significante que organiza as percepções, a interpretação das coisas no mundo, o raciocínio, a fala, a motricidade. Caso falte o significante que organize tais funções, seu ordenamento fica profundamente perturbado, de modo que essas funções se organizam de uma forma completamente diferente. (JERUSALINSKY, 1996).

A ação característica da psicose infantil é a ação delirante. (JERUSALINSKY, 1984). Essa ação corresponderia a uma alternância de atos por parte da criança que são captados pelo discurso materno, numa esfera que nada falta. Ou seja, o ato delirante se utiliza de artifícios de um inconsciente que não lhe pertence. Exemplos desses atos seriam: “deambular interminável, agitação psicomotora, incontinência esfíncteriana, ausência da noção de perigo, agressão, entre outros”. (p. 86).

Petri (2003) explica que a psicose, na perspectiva da psicanálise, é vista como o efeito do fracasso da educação primordial, aquela que inscreve o sujeito numa filiação simbólica, produzindo, desse modo, crianças nomeadas pela autora de mal-educadas. (PETRI, 2003). Ao utilizar o termo *mal-educadas*, ela está se referindo a falhas que ocorreram na educação inicial das primeiras marcas psíquicas do sujeito, aquelas que a organizariam psiquicamente. Ou

seja, houve um “equivoco” na educação inicial delas. E a escola, por sua vez, pode ser estruturante em alguns casos.

Psicose infantil e a aprendizagem na perspectiva da psicanálise

Na psicose infantil, a questão da aprendizagem é algo que chama a atenção e merece um olhar especial. Embora a psicanálise não tenha se ocupado especialmente do campo da aprendizagem, ocupa-se do campo do saber e do conhecimento.

A psicanálise supõe que o sujeito possui um saber inconsciente que governa suas ações e escolhas conscientes. Já o conhecimento é visto pela psicanálise como o efeito de objetivação do saber, que acontece num tempo depois. (D’AGORD, 2010). Justamente por serem conceitos diferentes, pretende-se refletir sobre o lugar que cabe à escola como espaço de construção do conhecimento na psicose infantil.

Para a psicanálise, o sujeito se constitui no interior do campo do *outro*, sendo que nenhuma atividade humana pode ser pensada fora desse campo. Dessa forma, pensar no campo do *outro* implica considerar uma série de operações estruturantes, como o estádio do espelho e o complexo de Édipo. Nessa perspectiva, o processo epistêmico não pode ser analisado de forma diferente. (LAJONQUIÈRE, 2013).

O conhecimento é uma construção que ocorre na relação com o *outro*, com o semelhante, que transmite e traduz os signos da cultura. Para Lajonquière (2013), o sujeito, ao agir no campo do *outro*, se depara com os objetos já construídos ou reconstruídos pelo *outro*. Sendo assim, o conhecer é um processo de (re)construção dos conhecimentos socialmente compartilhados.

Rubinstein (2003) entende que o conhecer é fundamental, na medida em que permite ao sujeito driblar as adversidades da vida. Esse processo de conhecer a realidade acontece a partir das primeiras representações do sujeito, sendo que a linguagem é a mediadora. E o adulto, por sua vez, ocupa o papel de decifrar o mundo para a criança. Para a autora, o sujeito conhece o mundo por meio da construção conceitual, sendo que o conhecimento é

ensinado por meio da linguagem, que o aprendiz precisa transformar e ressignificar.

Na teoria freudiana, o *eu* é a fonte do conhecimento, que se relaciona à consciência, à percepção e à razão. (FREUD, 1923, 1996).

Na perspectiva lacaniana, conhecimento na psicose é um conhecimento delirante. Esse, por sua vez, não está ancorado em um saber paterno e tampouco compromissado com a lógica. O conhecimento delirante se relaciona com o *outro* inteiro e absoluto. (LACAN, 1987). Isso significa que o conhecimento, na psicose, não está amparado em uma regra, não tendo compromisso com o conhecimento científico. Portanto, na psicose, só é possível produzir conhecimento fora do discurso.

Como é possível observar, o conhecimento pode ser construído também na psicose. Entretanto, ficam algumas dúvidas acerca do desejo de conhecer, pois, na psicose, o desejo fica obstaculizado, na medida em que o sujeito está alienado do desejo do *outro* e, por isso, não é um sujeito faltante.

Lacan (1957) entende que, mesmo antes do nascimento, a criança é falada pelos pais. Ou seja, ela já ocupa um lugar simbólico no desejo deles. Jerusalinsky (1999) se baseia nas ideias de Lacan ao referir que o bebê recebe suas primeiras inscrições ou marcas de experiências com seus pais. Tais marcas produzem efeito ao longo do desenvolvimento da criança. Dito de outro modo, esses sinais servem de “norte” a uma longa série de novas inscrições que surgirão. Essa primeira marca, por exemplo, estender-se-á por todo o futuro do sujeito, inclusive nas futuras escolhas. Jerusalinsky (1999) entende que a aprendizagem acontecerá a partir dos deslocamentos com base nessa primeira marca. Entretanto, a criança precisa de estruturas mentais desenvolvidas para operar sobre esses deslocamentos. O autor alerta, ainda, para o fato de que, na inscrição primordial, nada está determinado em relação à aprendizagem da criança, ou seja, vai depender do desenrolar do processo.

O autor também explica que é necessário, já nas inscrições primordiais feitas na criança, um esticamento simbólico que permita que o sujeito produza.

É claro que os psicóticos recebem uma certa marca, uma certa inscrição, mas o problema é que esta inscrição não pode chegar muito longe, pois a receberam de um modo tal, esta marca foi feita com tal material significante que o elástico simbólico não pode se esticar, ou se estica muito pouco. (JERUSALINSKY, 1999, p. 139).

É em função dessa falta de possibilidade elástica do simbólico, ou seja, da impossibilidade de metaforizar, que o psicótico tem dificuldade de aprender. Isso significa que o psicótico tem inteligência, mas os prejuízos se referem à capacidade de simbolizar. O autor destaca que, em atos de inteligência da criança, estão presentes essas primeiras inscrições.

Outra questão fundamental para o processo do conhecer é a aquisição de certa curiosidade, pois, a partir dela, se instaura o desejo de conhecer. Freud (1910) refere que existe uma curiosidade que vai inspirar toda a inquietação da criança por conhecer. É justamente em torno de tal curiosidade que se organiza a pulsão epistemofílica. Nesse sentido, Freud (1905, 1996) propõe algo sobre a pulsão do saber como despertada no início das investigações sexuais infantis. Como é possível observar, desde muito cedo, as crianças fazem alguns questionamentos sobre a origem dos bebês, bem como sobre a própria origem. Entretanto, tais investigações são recalçadas e, posteriormente, substituídas por outras investigações acerca do conhecimento. Portanto, o conhecimento guarda marcas da origem sexual. Assim sendo, a sexualidade é o que impulsiona a curiosidade da criança, levando-a a se questionar a respeito de diferentes questões. (FREUD, 1910, 1996).

Entretanto, como lembra Jerusalinsky (1999, p. 143), “a pulsão generaliza a falta de objeto”. Isso significa que, se ocorrer uma falha na inscrição primordial, ou se ela ocorre de modo a forcluir a curiosidade acerca dos objetos, a criança fica impedida de investigar, pois o objeto já está presente. Sendo assim, por não haver espaço para questionar sobre a posição que o objeto ocupa na cadeia simbólica do *outro*, não existe conhecimento propriamente dito, uma vez que o enunciado não está presente. O que se verifica na psicose são invasões do real: o conhecimento tem a função de defender o pensamento das invasões do real. Portanto, o conhecimento na

psicose ocorre de modo particular e limitado. Nesse sentido, o que advêm são “efeitos da função imaginária do Eu, que se denomina cognitiva”. (p. 143).

Portanto, a criança psicótica, conforme mencionado, apresenta algumas limitações na constituição da curiosidade; sendo assim, o conhecimento adquire contornos limitados. No entanto, apesar de tais limitações impostas pela psicose, Jerusalinsky (1999) afirma que a curiosidade na criança psicótica pode ser constituída parcialmente. Mas, para isso, o professor precisa ter condições especializadas para trabalhar de modo diferente com essas crianças.

Kupfer e Petri (2000) defendem a ideia de que as crianças psicóticas apresentam ilhas de inteligência preservadas, mas que precisam de um enlace com o *outro* para que tal aprendizagem ocorra, pois, caso contrário, tais ilhas podem desaparecer ou até se transformar em estereotípias. Nesse sentido, Vasconcellos refere que

a criança mantém preservadas “ilhas de inteligência. Algumas dessas crianças lêem e escrevem, sabem fazer contas, mas são ‘habilidades’ cognitivas desconectadas do afeto. São ‘conhecimentos’ que não fazem laço social, não têm a função de comunicar-se ou de responder à demanda de alguém. Lêem simplesmente, sem que isso faça laço com nada. (1996, p. 51).

Jerusalinsky (1999) faz uma observação sobre a importância do *outro* para o desenvolvimento da função cognitiva na criança. Sobre isso, ele afirma que a função cognitiva não acontece de forma autônoma e nem automática. Isso significa que o conhecimento não acontece sozinho, tampouco desvinculado de um laço com o social. O sujeito precisa viver experiências e experimentações para que o objeto do conhecimento não fique perdido e irredutível.

Mas, afinal, qual é o papel da escola diante dessas crianças? Kupfer (1997) traz discussões acerca da educação terapêutica, vista como possibilidade de atuação com crianças psicóticas. Isso implica considerar o aluno como sujeito dotado de singularidades. Nesse sentido, a escola precisa conceber o aluno em todo seu processo de desenvolvimento, e não apenas o seu desempenho escolar, pois, conforme lembra a autora, a educação tem a função de dar um lugar de sujeito, já que a escolarização de crianças

psicóticas pode ser uma intervenção que possibilita uma virada estrutural para elas. (JERUSALINSKY, 1999).

Kupfer lembra que não existem duas crianças psicóticas com necessidades iguais. Justamente por isso, a autora defende que, para a efetivação da inclusão, é necessária a transformação da escola num espaço de convivência das diferenças:

Não, porém, as diferenças de cor, ou de amplitudes perceptivas (mais ou menos cegas, mais ou menos surdas, mais ou menos inteligentes), e sim aquelas que verdadeiramente interessam, ou seja, as diferenças subjetivas na apreensão do mundo, já que são essas diferenças que permitem o surgimento de seus estilos e, portanto, do novo. Um novo singular que poderá retornar ao social para revigorá-lo. (2005, p. 23).

Por fim, vale destacar o posicionamento de Vasques (2003) em relação à educação de crianças que vivem impasses na constituição subjetiva. A autora acredita que tanto a escola quanto o professor podem oferecer ao seu aluno outro olhar para além das classificações diagnósticas. A escola e os professores podem desempenhar uma função estruturante, a partir do lugar que se oferece ao *outro*.

Vygotsky e a criança com necessidades educativas especiais

Vygotsky dedicou uma parte da sua obra à educação de crianças com necessidades educativas especiais. Por isso, vale retomar algumas questões da teoria do autor à compreensão da aprendizagem em crianças psicóticas, uma vez que apresentam necessidades educativas especiais em virtude dos prejuízos emocionais e intelectuais provocados por esse quadro.

Antes de trazer os desafios da educação inclusiva em casos de psicose infantil, cabe traçar algumas questões importantes da teoria histórico-cultural de Vygostky, dentre elas o modo como o autor compreende o ser humano e o processo de aprendizagem.

Vygostky entende o ser humano como sujeito histórico e social, sendo que a aprendizagem é vista como um processo partilhado mediante o qual os sujeitos se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade. Nessa perspectiva, a criança assimila os modos sociais de atividades e de interação do seu grupo para, posteriormente, adquirir os conhecimentos científicos por

meio de atividades orientadas e organizadas na escola. No entanto, destaca-se o fato de que tal premissa vale tanto para crianças com ou sem deficiências, uma vez que o psiquismo de ambas é de caráter essencialmente histórico. (MORI, 2016).

Um questão fundamental na teoria de Vygostky é a sua concepção de inteligência. O autor, explica: a inteligência não é inata. Isso significa que é por meio das interações com o meio ambiente e seus artefatos culturais que se promove e/ou potencializa o conhecimento. A escola e a educação se inserem nesse cenário, com uma função privilegiada, na medida em que precisam proporcionar ao aluno condições de aprendizagem, que permitam o desenvolvimento de sua inteligência. (LA TAILLE, 1992).

A inteligência não é estática, ou seja, ela está em constante modificação, sendo que o cérebro é visto como um sistema aberto, cuja estrutura e modo de funcionamento podem ser moldados ao longo da história da espécie, bem como no decorrer do desenvolvimento individual. (LA TAILLE, 1992). Isso significa que o sujeito está em constante transformação, moldando-se a elas. Portanto, a partir disso, Vygotsky traz a ideia de plasticidade. Conforme Costa (2006), plasticidade é a capacidade do organismo e do ser humano de se transformar, ou seja, é a capacidade do indivíduo em criar processos adaptativos de modo a superar os impedimentos que encontra. Entretanto, vale destacar que, apesar de o organismo possuir essa capacidade de superação, ela só se realiza a partir da interação com fatores ambientais, visto que o desenvolvimento da criança se dá no entrelaçamento de fatores externos e internos.

Tal concepção de inteligência permite que a escola e os agentes educacionais tenham um olhar para além das dificuldades daquela criança. Assim sendo, se uma criança nasce com alguma questão orgânica, mesmo assim existem possibilidades de aprendizagem. (VYGOSTSKY,1997).

Nessa perspectiva, para Vygostky (1997), a criança que teve seu desenvolvimento complicado por uma deficiência não é menos desenvolvida que outras. Nessa lógica, ela é desenvolvida de modo diferente, sendo que cada pessoa evolui de modo particular. Mesmo que existam dificuldades para essas crianças, também há possibilidades, sendo que os problemas podem ser uma fonte de crescimento. Desse modo, se, por um lado, o desenvolvimento

complicado pela deficiência, a insuficiência orgânica, teria o papel de limitação, diminuição do desenvolvimento e debilidade, por outro, a deficiência, a partir das dificuldades provocadas por ela, seria estímulo ao desenvolvimento. (NUERNBERG, 2008).

Portanto, o autor propõe que existem vias alternativas de desenvolvimento para as crianças com deficiência através de processos compensatórios. A compensação é uma reação da personalidade ante a deficiência. Vale destacar que a compensação é um mecanismo social, sendo que a principal via para compensar a deficiência orgânica é o meio cultural adequado.

Assim sendo, para Vygotsky o defeito² na criança pode se transformar em força para seu desenvolvimento psíquico, bem como um impulso de superação. Mas isso só é possível por meio de um contexto sociocultural de superação. A escola e a educação precisam ocupar um lugar de estímulo e superação para esse aluno. (COSTA, 2006).

Não é qualquer ensino que promove a aprendizagem e o desenvolvimento na criança; para isso, é necessário um ensino organizado e mediado por uma interação. Nesse sentido, Vygotsky traz algumas questões que favorecem a prática pedagógica em relação a crianças com necessidades educativas especiais. Esse pressuposto pauta-se na premissa que o ensino precisa se adaptar às necessidades da criança. Dito de outro modo, as dificuldades e possibilidades da criança é que determinarão as estratégias de intervenção pedagógica. (COSTA, 2006).

Logo, na criança psicótica, que apresenta algumas dificuldades, faz-se necessário conhecê-la, mas, sobretudo, olhar para suas potencialidades, a fim de desenvolvê-las. Um exemplo de dificuldade apresentada é na área da linguagem, que, por vezes, não faz laço com o simbólico. Por outro lado, na linguagem dessas crianças, há um excesso de imaginário com certa criatividade.

Assim, tomando por base os ensinamentos de Vygotsky, é importante olhar também para as possibilidades de intervenção. Para o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças, conforme mencionado, é necessária a interação entre esses sujeitos e o objeto de conhecimento, tendo algo como elemento mediador. Assim, utilizando ainda o exemplo das falhas na

linguagem, pensa-se, dessa maneira, que o educador precisa adaptar sua linguagem para interagir com a criança. Conforme indica Mori (2016), em caso de alunos com transtornos, é essencial que o professor conheça as características e as necessidades de aprendizagem dos alunos, em especial, os recursos necessários para a comunicação.

Vygotsky tece uma crítica ao ensino destinado às crianças com deficiência. O autor refere que, por vezes, ele (o ensino) se limitava aos meios visuais ou sensório-motores por não acreditar na capacidade abstrata desses sujeitos. Essa forma de ensino acabavam por consolidar barreiras ao pensamento abstrato. (MORI, 2016). Não raras vezes, se observa crianças com deficiências executando as mesmas atividades diariamente, com o mínimo de desafios possíveis.

Vygotsky (1977) propõe que as atividades escolares sejam integradas e com conteúdos que façam a criança pensar. As atividades devem abordar fatos e fenômenos científicos, estimulando o desenvolvimento das funções superiores bem como sentimentos, percepções e imaginação.

Os ensinamentos desse pensador podem ser utilizados para a educação da criança psicótica. Dessa forma, pode-se utilizar destas crianças a potencialidade de imaginação. Mesmo que, por vezes, essa imaginação esteja desconectada da realidade, ela pode ser um elemento de interação entre a criança e o educador.

Vygotsky e a mediação como possibilidade

A mediação é um conceito desenvolvido por Vygotsky e utilizado no contexto da educação, no que se refere à relação professor-aluno. Mas qual é o significado da mediação para Vygotsky? Como será essa mediação entre professor e aluno com psicose? E qual o papel do professor enquanto mediador na relação entre o ensino e a aprendizagem da criança psicótica?

Para compreender o conceito de mediação proposto por Vygotsky, primeiro é preciso considerar que, para ele, o ser humano é constituído socialmente, devendo ser entendido como um ser sociocultural. Desde o seu nascimento, o sujeito está imerso em uma cultura, numa história e num mundo que são decodificados pela linguagem de um adulto, sendo essa

linguagem a principal mediadora das interações. A partir dela, é possível dar significação ao mundo. A linguagem é o primeiro meio comunicativo entre as crianças e os sujeitos com as quais elas convivem, porém a mediação é mais ampla, não deve ser definida como instrumento comunicativo ou cognitivo. (VYGOTSKY, 1994). Deve ser compreendida como o elo intermediário entre o indivíduo e o meio.

Para Oliveira (1997), a função de mediação é proporcionar o agir sobre o objeto de conhecimento e, desse modo, o indivíduo passa a transformar, a dominar e a internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade. Assim, mediação é o processo que caracteriza a relação do sujeito com outros sujeitos, viabilizando os processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1997). Portanto, a proposta de Vygotsky pauta-se por centralizar a intervenção nas possibilidades oferecidas pelas mediações que se estabelecem. Tal mediação pode ser feita através do *outro*, que pode ser o educador, os colegas, ou os amigos. Sobretudo, pode ser realizada pelos signos (linguagem), sendo que ambas podem acontecer concomitantemente.

A mediação é o processo que caracteriza a relação do sujeito com os outros, proporcionando processos de aprendizagem. A mediação ocorrida por meio dos colegas pode ser realizada através da linguagem expressa pela comunicação oral, mas também pelo brincar, interagir e imitar. Mas, de qualquer forma, a criança psicótica precisa estar em contato com esse *outro*.

Mais uma vez, podemos tomar os ensinamentos de Vygotsky e pensar na mediação entre professor e criança com psicose. Como se sabe, tais crianças apresentam dificuldades com linguagem simbólica. A partir disso, o professor precisa adaptar sua linguagem, para que elas (as crianças) tenham acesso à cultura, à sociedade e, sobretudo, à aprendizagem. Mas como adaptar a linguagem?

O professor precisa oferecer um lugar a esse sujeito por meio de uma interação, seja entre o sujeito e o professor (ser de linguagem), seja entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A criança precisa ocupar um lugar no qual ela é capaz de se sustentar, visto que apresenta potencialidades para tal, pois, assim, será um ensino que visa a contemplar as necessidades do estudante.

Nessa perspectiva, Costa (2006) refere que o desafio do professor enquanto mediador é o de colocar o aluno como sujeito do processo. Todavia, para isso, é preciso conhecer suas necessidades e desejos e coordenar as intenções deste com as de quem intervém, tendo sempre em mente que o objetivo é promover o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Considerações finais

A psicanálise traz contribuições significativas para o estudo do desenvolvimento humano, tendo um olhar atento às diferentes manifestações do sujeito. Essa visão considera o sujeito como fruto de uma série de operações e inscrições ocorridas através da relação desse sujeito com o *outro*. A psicose, nessa perspectiva, poderia ser entendida como uma estrutura ainda não decidida na infância, sendo que este sujeito ainda está em desenvolvimento.

A partir do momento em que se considera a psicose como não decidida na infância, abrem-se possibilidades de novas inscrições no psiquismo desse sujeito. E a escola, por sua vez, pode ocupar um lugar estruturante. Estudiosos da psicanálise na interface com a educação acreditam nas possibilidades de aprendizagem do sujeito psicótico, estudando, inclusive, as diferentes formas de aprendizagem dele que, por vezes, não demonstra interesse em se conectar com o aprender científico.

Por outro lado, a teoria histórico-cultural de Vygotsky mostra que o sujeito tem uma historicidade, sendo que se constitui socialmente por meio de mediações. A escola, nessa acepção, tem uma função para além da educação: a social. As crenças de Vygotsky na plasticidade abrem possibilidades em relação à educação e ao desenvolvimento do indivíduo, independentemente da sua limitação, sobretudo as intervenções são pautadas pelas potencialidades, deslocando o olhar das deficiências.

Vygotsky traz o conceito de mediação pedagógica apontando para a importância da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, em especial para o estabelecimento das inter-relações. Esse conceito serve como uma proposta de intervenção por meio do professor ou de colegas mais experientes que sirvam como mediadores. A mediação pode ser pensada como instrumento de interação às crianças consideradas psicóticas. Nesse

sentido, trata-se de situações nas quais o educador precisa estar atento às diferentes formas de estabelecer contato com o *outro*, sendo um mediador ou proporcionando situações de interação entre a criança e os colegas, de modo que a criança psicótica possa extrair o máximo dessas relações.

A partir dos estudos de Vygotsky, é possível pensar a educação como um direito de todos, mesmo que os meios e as formas de se atingir esses objetivos sejam diferentes. A produção desses meios é o grande desafio do educador, uma vez que implica pensar em estratégias em que se utilizem diferentes instrumentos para que esse sujeito tenha acesso a uma educação, que resulte em aprendizagem. Essa teoria permite, justamente, pensar no cotidiano escolar e nas possibilidades de transmissão de cultura para o sujeito ter acesso a novas formas de linguagem, que proporcionem aprendizagem.

Por fim, vale destacar que tanto a psicanálise quanto a teoria histórico-cultural contribuem para uma reflexão acerca da inclusão e escolarização de criança que apresente dificuldades. Mesmo abordando questões diferentes, elas apresentam um olhar para o sujeito e a instituição (escola). Assim sendo, oferecem subsídios para pensar acerca dos métodos de ensino vigentes na educação da criança psicótica, bem como refletir a respeito da prática docente.

Referências

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. *As psicoses não-decidas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. Mais além do autismo: a psicose infantil e seu não lugar na atual nosografia psiquiátrica. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 28, n. 61, p. 111-119, abr./jun. 2010.

CALLIGARIS, Contardo. *Introdução a uma clínica diferencial das psicoses*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Rev. Psicopedag.*, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2017.

D'AGORD, Marta Regina de Leão. Aprendizagem e método psicanalítico. *Educar*, Curitiba, Ed. da UFPR, n. 36, p. 147-161, 2010.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Edição standard brasileiras de obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1905). v. VII.

_____. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: _____. *Edição standard brasileiras de obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1910). v. XI.

_____. O ego e o id. In: _____. *Edição standard brasileiras de obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1923). v. XIX.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise do autismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. *Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: Psicose*, v. 4, n. 9, p. 62-73, 1993.

_____. Para uma clínica psicanalítica das psicoses. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 146-163, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281996000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KUPFER, Maria Cristina Machado; PETRI, Renata. Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, 2000. (Dossiê: Educação & Inclusão Social).

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica*, São Paulo, ano 2, n. 2, 1997. (Dossiê: Psicanálise e Educação).

KUPFER, Maria Cristina Machado. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLI, F.; KUPFER, M. (Org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LACAN, Jacques. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. *Escritos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. *Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LA TAILLE, Yves de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303343564006>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

NUERNBERG, Adriano H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoal com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PETRI, Renata. *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais*. São Paulo: Anablume, 2003.

RUBINSTEIN, Edith Regina. *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

VASCONCELLOS, Flávia. Da estereotipia ao signifiante: movimentos a partir de um tratamento em instituição. *Estilos da Clínica*, São Paulo, ano 1, n. 1, 1996. (Dossiê: Psicoses e Instituição).

VASQUES, Carla karnoppi. Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2003.

VYGOTSKI, Lév Semenovich. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 1994.

VOLNOVICH, Jorge. *A psicose na criança*. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará, 1993.

VYGOSTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: LURIA, Leontiev et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, 1977.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKY, L. S.: *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas V).

Estudos Acerca do Cotidiano Educativo

Catequese na diocese de Caxias do Sul: uma análise da formação (cristã) mediada por duas coleções¹

Mariana Parise Brandalise Dalsotto
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

O presente texto expõe parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação que buscou entender a catequese como formação cristã e humana conhecendo-a a partir das orientações da diocese de Caxias do Sul para sua prática. Para entender como se dá esse processo de formação, foram analisadas coleções de materiais produzidas na referida diocese para orientar a prática catequética, a saber: coleção *Catequese com Leitura Orante* e coleção *Caminho de Iniciação à Vida Cristã*.² Além disso, foram realizadas entrevistas com pessoas que participaram do processo de construção dessas coleções e grupos focais com catequistas que utilizam cada uma delas nos encontros de catequese que medeiam.

As duas coleções são utilizadas na prática catequética da diocese de Caxias do Sul desde 2009 e 2010, e sua análise integrou a pesquisa que tinha como objetivo pensar a prática catequética na referida diocese, realizada a partir da orientação das duas coleções organizadas para essa prática, relacionando-a ao Catecumenato,³ entendendo-a como uma prática educacional. Para fundamentar esta análise, foram utilizadas exortações papais e outros documentos publicados pela Igreja Católica a respeito da Iniciação Cristã. Ainda, autores como Pesavento (2008), Alberti (2005) e Lozano (2005) deram suporte à metodologia utilizada.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Educação e catequese: o catecumenato como processo de iniciação à vida cristã na diocese de Caxias do Sul – RS* sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese e coorientação do Prof. Dr. Paulo César Nodari, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

² Esse conjunto de livros não está nomeado como coleção, porém, pelo fato de que os livros formam um caminho contínuo e de que as quatro etapas possuem o mesmo título (seguido da especificação da etapa), para este texto, será utilizada a nomeação *Coleção Caminho de Iniciação à Vida Cristã*.

³ Orientação da Igreja Católica que fundamenta as principais características da iniciação cristã.

Dentre as orientações da Igreja Católica, cita-se o Diretório-Geral para a Catequese (DGC) que é um dos principais documentos para a prática cristã: orienta que devem ser elaborados os catecismos locais⁴ de acordo com a realidade apresentada em cada diocese. Nesse sentido, “a organização da pastoral catequética tem como ponto de referência o Bispo e a diocese”. (DGC, n. 265). O DGC retoma a necessidade de ser feita uma análise da realidade de cada diocese para a posterior elaboração desses instrumentos e outros textos didáticos que são utilizados na catequese.

Neste texto, são apresentadas algumas das características gerais dos catecismos locais da diocese de Caxias do Sul, inserindo as relações que podem ser realizadas a partir das entrevistas e dos grupos focais. É importante ressaltar, desde já, que as propostas de prática das duas coleções aqui descritas são muito semelhantes, apesar de apresentarem algumas características diferentes, como será possível distinguir ao longo do estudo.

A primeira semelhança constatada é que os grupos formados para a produção de cada coleção tomaram como base as orientações da Igreja Católica para construí-las. A principal orientação apresentada pelo DGC, pelo Diretório Nacional de Catequese, e pela Catequese Renovada, entre outros documentos, é a produção de materiais que aproximem o que é debatido na catequese da vida em comunidade. Esses documentos referem que os principais temas devem ser: (i) a vida de Jesus (exemplo); (ii) o compromisso cristão e (iii) a convivência em comunidade. Além disso, tomam a Bíblia como o centro de cada encontro, dando o “norte” para cada um deles. Outra semelhança explicitada nas entrevistas é o cuidado que os grupos que estavam construindo as coleções tiveram ao colocar em prática alguns encontros para, tendo um retorno de seu desenvolvimento, reorganizassem o que fosse necessário, antes de finalizar o processo.

Inspiração para a prática na diocese: as duas coleções

Uma das fontes de inspiração para a catequese na diocese de Caxias do Sul, a Coleção *Catequese com Leitura Orante*, aborda, em seus encontros,

⁴ Entenda-se por catecismo local as coleções ou materiais formulados pelo Bispo em sua diocese, para utilização na catequese.

textos bíblicos tanto do Novo quanto do Antigo Testamento. Sua publicação foi realizada logo após o início de seu uso, em 2009, pela Editora Paulinas.

Segundo os entrevistados 2 e 3 que participaram do processo de escrita dessa coleção, a proposta foi construída a partir das vivências que ocorriam na paróquia onde estavam situados, após várias tentativas de melhorar a prática dos encontros. Esses eram pensados cronologicamente a partir dos textos bíblicos, “integrando as celebrações inspiradas no [Rito de Iniciação Cristã de Adultos] RICA”. (Entrevistado 2, 2016). Segundo o Entrevistado 3 (2016), a partir da *Leitura Orante*, eram pensadas a motivação e a oração iniciais, o texto bíblico, as dinâmicas e os compromissos para os encontros. Pelo fato de esse material ter sido utilizado inicialmente em uma paróquia antes de sua publicação, houve uma conversa contínua com os catequistas para readequar o que fosse necessário, ainda segundo o mesmo entrevistado.

A outra fonte de inspiração para a catequese na diocese, a *Coleção Caminho de Iniciação à Vida Cristã*, é utilizada desde 2010, mas foi publicada somente em 2015 pela Editora Vozes e elaborada pela Coordenação Diocesana de Pastoral e pela Equipe Diocesana de Catequese de Caxias do Sul. Esses também partiram das experiências vivenciadas na catequese, observando as orientações dos documentos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da *Santa Sé*, tendo como fonte inspiradora a Bíblia, em especial, o Novo Testamento.

Segundo os entrevistados que participaram da escrita desse material, foram realizadas reuniões nas quais, identificando a necessidade de mudança na metodologia, era sugerida a produção de novo material. Havia reuniões “para definir as linhas mestras, os pressupostos, os objetivos de cada etapa, a metodologia dos encontros e a temática”. (Entrevistado 1, 2016). O Entrevistado 4 (2016) comentou que “o ano litúrgico, a *Leitura Orante da Palavra*, os documentos da Igreja e a participação na vida ‘celebrativa’ da comunidade foram diretrizes” e, ainda, que havia uma primeira produção dos encontros e depois um retorno dos catequistas que estavam trabalhando com a coleção para avaliação da mesma.

Feita esta apresentação inicial das coleções, são analisados, agora, outros aspectos estruturais, pontuando as diferenças e semelhanças entre as mesmas. Retomando, a Igreja Católica orienta que os temas debatidos nos

subsídios formulados para a catequese devem girar em torno do compromisso cristão, do Cristocentrismo (conhecer as ações e o pensamento de Jesus Cristo) e da convivência na comunidade. Nesse sentido, foi possível perceber que ambas as coleções se colocam diante dessas orientações, dando ênfase à vida de Jesus na medida em que apresentam sua vida como sendo o ideal do cristão para a vivência em comunidade.

Todos os encontros constantes de ambas as coleções são fundamentados em textos bíblicos, sendo utilizados também outros textos (como os documentos da Igreja Católica) apenas como complementação da temática a ser abordada. Os principais textos bíblicos utilizados para desenvolver as temáticas dos encontros são os Evangelhos, ainda que outros textos também sejam utilizados em algumas delas.

Para observar quais foram os principais temas abordados pelas coleções, cada encontro foi analisado, sendo encontrados dois grandes blocos temáticos, a saber: a Páscoa (Quaresma, Santa Ceia, Morte e Ressurreição de Jesus Cristo) e a Vida em Comunidade (compromisso cristão: anunciar Jesus e dar testemunho dele). O bloco temático mais abordado, subsequentemente a esses, é o Natal (tempo do Advento, Anúncio e Nascimento de Jesus).

Outro elemento a ser observado é o título dos livros que integram cada coleção. Uma das coleções apresenta como título de seus livros *Caminho de Iniciação à Vida Cristã*, seguido da especificação de cada etapa (primeira, segunda, terceira e quarta). O título enfatiza que a catequese não é um momento, ou um ato isolado, é uma construção, é um caminho a ser percorrido pelos cristãos. É considerado um processo de educação na fé no qual o principal é oportunizar que os catequizandos tracem um percurso de aprendizagem do ser cristão. A catequese é o processo que auxilia no desenvolvimento da fé, buscando seu crescimento e amadurecimento.

Já a Coleção *Catequese com Leitura Orante* apresenta títulos diferentes, sendo o mesmo somente para a primeira e a segunda etapas *A mesa do Pão* (com as especificações: Iniciação à Eucaristia 1 e 2). Esse título vem ao encontro do sacramento do qual os catequizandos irão participar a partir dessas duas primeiras etapas: a Eucaristia. Na terceira etapa, o título é *Perseverar na fé* (com a especificação: pré-Crisma) que remete à perseverança na continuação da Iniciação à Vida Cristã após a participação na

Eucaristia. Na quarta etapa, o título do livro é *Confirmados na fé* (com a especificação: Crisma) fazendo referência ao sacramento da Crisma que é realizado nessa etapa, momento em que os cristãos confirmam sua adesão à fé e à cultura cristãs.

A orientação para a duração do período de catequese é um aspecto comum entre as coleções: quatro anos divididos em quatro etapas. Sobre este aspecto, em um dos grupos focais, foi comentado que a catequese não é somente esse tempo, mas uma vivência que ocorre além dos encontros da catequese e que, nesse sentido, os quatro anos seriam pouco tempo. Em consonância com essa questão, um dos entrevistados comentou que os quatro anos são o mínimo indispensável para a formação cristã, e que algumas “dioceses chegam a ter seis anos no processo. Outras oito. Escolhemos quatro, o mínimo, porque a nossa cultura gaúcha não acolheria muito bem aumentar esse tempo”. (Entrevistado 2, 2016).

O Entrevistado 3 (2016) comentou que esse período não seria pouco ou muito porque isso depende da vivência que é feita na catequese por parte dos catequizandos. O Entrevistado 4 (2016) afirmou que seria necessária uma formação permanente “mas um tempo mais intenso para estabelecermos as bases dentro de uma faixa etária se faz necessário”, tomando os quatro anos como sendo suficientes para isso, seguindo a metodologia das coleções e com aprofundamento progressivo.

Outro entrevistado também aborda a questão da continuidade da formação, afirmando que a catequese realizada em quatro anos é suficiente em termos de iniciar o processo. “O problema é quando, após estes quatro anos, a pessoa não busca mais nenhuma formação e abandona o caminho iniciado”. (Entrevistado 1, 2016).

Ainda no que se refere ao tempo de catequese, uma diferença se dá ao perceber que a Coleção *Caminho de Iniciação à Vida Cristã* tem seu itinerário baseado no tempo litúrgico, isto é, iniciando a catequese com o tempo do Advento⁵ e a Coleção *Catequese com Leitura Orante* acompanha o ano civil, iniciando em março. Segundo o Entrevistado 1 (2016), no modelo que inicia com o Advento “os encontros e as temáticas acompanham o ciclo anual das

⁵ Primeiro tempo do ano litúrgico: quatro semanas antes do Natal para se preparar para o mesmo.

celebrações litúrgicas”. Essa característica permite que as crianças vivenciem o ano litúrgico na comunidade junto com o que está sendo abordado na catequese. É necessário explicitar aqui que, mesmo que o tempo de início siga o calendário litúrgico, a coleção não deixa de lado a vinculação com o calendário civil, mantendo o período de férias e feriados combinados com a organização desse modelo, também seguido pelas escolas.

Já a coleção que começa em março permite que a catequese inicie no mesmo período em que as crianças iniciam o ano escolar. Segundo o Entrevistado 2 (2016), manteve-se o calendário conforme o ano civil porque seria inviável mudar o calendário “por questões ligadas ao ano escolar, pois a vida útil do ano se resume de março a novembro”. (Entrevistado 2, 2016). Endossando o dito por esse último, o Entrevistado 3 (2016) também comentou que a mudança do calendário seria complicada porque “toda a vida das famílias está organizada neste período”.

Retomando as considerações do Grupo Focal A (2016), que atua seguindo o ano litúrgico, essa característica foi citada como importante e muito positiva no caminho de iniciação, no sentido que é possível haver uma vinculação mais estreita entre a catequese e a missa. Ainda: essa característica foi tomada como sendo o diferencial dessa coleção tendo em vista que os encontros acompanham a sequência do ano litúrgico vivenciado na Igreja Católica. O início da catequese no tempo do Advento não é negativo, pois, no decorrer das etapas, se dá continuidade ao processo sem separar. O final de uma etapa (setembro) dá início à outra (outubro), promovendo uma continuidade.

O Grupo Focal B (2016), que faz uso da coleção que segue o calendário civil, teve opiniões diferentes a respeito dessa temática. Partindo do pressuposto de que os livros iniciam com a temática nascimento de Jesus e dão continuidade conforme sua vida, de uma parte, alguns catequistas afirmaram que seria interessante abordar determinado assunto no momento em que ele está sendo vivenciado na Igreja, sendo uma forma de aproximação entre a catequese e a vivência litúrgica na comunidade, pois “se perde a oportunidade de viver e ensinar ao mesmo tempo”. De outra parte, outros catequistas afirmaram ser possível fazer a retomada, o resgate do assunto em outro momento, sem grandes perdas.

A Leitura Orante da Palavra é o método no qual cada encontro de catequese se baseia. Ela é a orientação da Igreja Católica para os encontros de catequese e aparece adaptada nas duas coleções. Tem como base uma oração inicial, seguida dos passos: (1) leitura atenta do texto; (2) meditação (pensar o que Deus quer dizer através do texto); (3) oração (a partir da leitura); e (4) contemplação (olhar a vida a partir do texto e fazer algo concreto a partir dele – compromisso).

Em ambas as coleções, há orientações sobre a Leitura Orante, e cada uma aborda esses aspectos como centrais em seus encontros. Porém, em cada coleção, o encontro é dividido em partes diferentes. Para exemplificar, apresentam-se, a seguir, alguns aspectos gerais dos encontros nas duas coleções, com o título de cada momento que os compõe. Como o objetivo é conhecer a mediação dos encontros, os livros analisados foram os feitos para catequistas e contêm, em ambas as coleções, algumas partes mais explicativas sobre os temas para subsidiar a mediação realizada por eles.

A Coleção *Catequese com Leitura Orante* apresenta seus encontros a partir dos seguintes tópicos:

- | |
|---|
| <p>a) Título; tema; os objetos para levar ao encontro; texto bíblico.</p> <p>b) Os 4 passos do encontro:</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>Boas vindas</i>: acolhida, oração inicial, motivação (conversa que já introduz o tema do encontro).2. <i>Mesa da Palavra</i>: Começa com a aclamação à Palavra de Deus e o acendimento da vela com música; Na Bíblia (texto bíblico – texto completo no livro); Reconstrução do texto (perguntas); Destaque de frases importantes.3. <i>Ao redor da mesa</i>: (i) Para entender melhor (texto que explica a temática do encontro); (ii) Para o catequista (outro texto que explica a temática do encontro, direcionado aos catequistas); (iii) Na fé da Igreja (relaciona a temática do encontro a aspectos que compõem a Igreja, como a liturgia, as datas importantes, as imagens, as vocações, etc.); (iv) Símbolo e atividade (momento em que se utilizam os objetos indicados no início do encontro para uma atividade); (v) Compromisso (atividade/ação que os catequizandos devem realizar durante a semana ou apresentar no próximo encontro).4. <i>Oração final</i> (oração já colocada no livro). |
|---|

A Coleção *Caminho de Iniciação à Vida Cristã* apresenta os seguintes itens em seus encontros:

- | |
|---|
| <p>a) Título (variável);</p> <p>b) <i>Preparando o encontro</i>: breve texto sobre o encontro, objetivo, preparação do ambiente (objetos que devem estar colocados na sala de catequese como material do encontro).</p> <p>c) Os 7 passos do encontro:</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>Acolhida e Oração</i>: Sinal-da-Cruz, oração ou canto, retomada do encontro anterior e conversa inicial. |
|---|

2. *Jesus verdade! Ajuda-me a conhecer a tua Palavra:* a) indicação do texto bíblico; b) escolha dos leitores (de acordo com o número de personagens ou versículos), reconstrução do texto, releitura do texto individualmente, destaque dos acontecimentos ou personagens; c) perguntas sobre o texto.
3. *Jesus caminho! Abre meu coração para acolher a tua vontade:* orientação para atualizar a Palavra, relacionar com a vida. Nesse item há um texto intitulado *Para a reflexão do catequista* que explica a leitura bíblica e como ela pode ser relacionada com a realidade dos catequizandos para subsidiar a mediação do catequista. Cantos, dinâmicas ou atividades finalizam essa parte.
4. *Jesus Vida! Fortalece minha vontade para viver a tua Palavra:* momento de silêncio e oração pessoal (motivada pelo encontro).
5. *Compromisso:* atividade/ação que os catequizandos devem realizar durante a semana ou apresentar no próximo encontro.
6. *Compreendendo a missa:* parágrafo que explica algum momento da missa (somente nos livros da terceira e da quarta etapas).
7. *Avaliação do catequista:* orientação para apontar pontos fortes e dificuldades de cada encontro.

Os aspectos da Leitura Orante da Palavra são tomados como base para a mediação dos encontros, porém esses são organizados de forma diferente em cada uma das coleções, como foi possível perceber. Segundo os entrevistados, esta metodologia visa a retomar o que se vivenciava nas comunidades cristãs dos primeiros séculos, através do caráter *mistagógico* que “garantia o contato com a Palavra de Deus”. (Entrevistado 2, 2016). Além disso, “o núcleo central do encontro é a acolhida da Palavra através da Leitura Orante”. (Entrevistado 1, 2016). O Entrevistado 3 (2016) comentou que a Leitura Orante “é o grande diferencial porque ela faz com que nós reflitamos a respeito daquilo que foi dito nas primeiras comunidades”.

Analisando as coleções e as falas dos catequistas nos grupos focais, a Leitura Orante poderia, sim, ser um método que possibilita o entendimento do que está na Bíblia, pois solicita uma leitura atenta que é o passo inicial para que os catequizandos comecem a entender o que estão conhecendo. Porém, ela sozinha não é suficiente. É necessário que, após a leitura atenta, seja possível uma conversa para que os catequizandos debatam e construam em conjunto o entendimento sobre o que leram. E, mais ainda, são necessários outros subsídios que devem ser apresentados pelos catequistas, ou mesmo pelas coleções, sobre as temáticas abordadas em cada encontro, para que o debate tenha mais ferramentas para sua construção, possibilitando significação.

A Leitura Orante deve ser acompanhada de uma relação dialética durante os encontros, para que os catequizandos possam questionar, sanar suas dúvidas e conversar sobre os textos, buscando entendê-los. A partir da significação dos textos lidos, os catequizandos poderão construir o pensamento do que pode ser feito a partir deles em seu cotidiano. Assim, acontece a relação que possibilitará também a transformação das ações dos catequizandos.

Ainda outro aspecto abordado nos livros e que segue a orientação dos documentos da Igreja Católica é a “mensagem centrada na pessoa de Jesus Cristo (*crístocentrismo*)”. (DGC, n. 97). Em ambas as coleções, a vida dele é apresentada e tomada como guia para mostrar quem é o cristão e também para que se possa seguir os ensinamentos que ele dava através de suas ações (tomando-o como exemplo). “Buscamos nos afeiçoar a Jesus Cristo dentro do método – Jesus: caminho, verdade e vida”, diz o Entrevistado 4 (2016), buscando, assim, a integração entre a catequese e a liturgia. O mesmo também comentou que a catequese busca “fazer acontecer uma experiência de vida comunitária em torno da pessoa de Jesus Cristo”. (Entrevistado 4, 2016). Ao encontro desse pensamento, o documento *Catequese Renovada* (1983) chama a atenção desse aspecto, colocando como um dos princípios para a renovação da catequese a comunicação da vida de Jesus Cristo.

Nos livros da Coleção *Caminho de Iniciação à Vida Cristã*, os textos indicados para os encontros são retirados do Novo Testamento, em sua maioria. Aparecem, porém, em alguns momentos, textos do Antigo Testamento dispersos entre as etapas. Eles se referem a temas como a criação, os profetas, os 10 mandamentos e a explicação da quaresma e da Vigília Pascal. Já na Coleção *Catequese com Leitura Orante*, os textos bíblicos do Antigo Testamento concentram-se mais na primeira etapa, ainda que apareçam também, em menor escala, nas demais. O Entrevistado 3 (2016) comentou que o percurso que a Coleção *Catequese com Leitura Orante* faz em relação ao Antigo e ao Novo Testamentos “vai contar que Jesus veio ao mundo e através dele é contada a história do Antigo Testamento. Depois, no final, Jesus entra em cena de novo, já concluindo o ano”.

Observando os textos bíblicos utilizados nos livros desta última coleção, também foi possível notar esta característica: na primeira etapa aparecem

mais textos do Antigo Testamento que falam da criação, das tribos de Israel, da escravidão no Egito, de Moisés, dos 10 mandamentos e dos profetas. É possível perceber que as temáticas se aproximam das comentadas na Coleção *Caminho de Iniciação à Vida Cristã* com a diferença de que essas temáticas foram abordadas em mais encontros, fazendo com que o Antigo Testamento apareça mais nessa coleção. O Antigo Testamento é citado também nas demais etapas com relação às temáticas: origem do mal; cuidado com o jardim de Deus; escolha da vida e do Batismo. Mesmo assim, pelas falas dos catequistas do Grupo Focal B (2016) e ainda observando as leituras bíblicas sugeridas nas outras três etapas dessa coleção, percebe-se que nessas há ênfase ao Novo Testamento. Ele apresenta a vida de Jesus Cristo e a formação das comunidades segundo suas experiências e vivências.

Sobre os ritos e a entrega de símbolos ou sinais que permeiam o tempo de catequese, os principais, em ambas as coleções, são: Entrega da Bíblia, do Pai-Nosso, do Terço da Virgem Maria, da Cruz e da Oração do Creio, Celebração da Primeira Eucaristia,⁶ Sacramento da Penitência, Renovação das Promessas do Batismo, Imposição do Escapulário, Celebração Penitencial, Apresentação na Comunidade, Celebração do Sinal-da-Luz, do Sacramento da Reconciliação e da Crisma.⁷

Conforme o depoimento do Grupo Focal A (2016), “os ritos e a missa são formas de educar os catequizandos na fé, por meio das leituras, dos cantos e da participação deles nas diversas atividades durante a missa”. Há, então, a aprendizagem da cultura cristã que transparece durante as missas e celebrações dos ritos no sentido de aprender o que é realizado nesses momentos (perdão, leituras bíblicas, orações, preparação das ofertas, Comunhão Eucarística, etc.). Além disso, ocorre a aproximação entre os catequizandos e a comunidade, tornando mais evidente a aprendizagem

⁶ Constitui, junto com o Batismo e a Crisma o conjunto dos sacramentos da Iniciação Cristã. A Primeira Eucaristia é o momento no qual os catequizandos passam a participar da memória da “Ceia que o Senhor fez com Seus discípulos na véspera de Sua Paixão”. (CIC, n. 1.329). Ela é “ao mesmo tempo e inseparavelmente um memorial sacrificial no qual se perpetua o sacrifício da cruz, e o banquete sagrado da comunhão no Corpo e no Sangue do Senhor”. (CIC, n. 1.382).

⁷ A Crisma, segundo o Catecismo da Igreja Católica (CIC) é o Sacramento da Confirmação. Os fiéis, por meio desse sacramento, “são mais perfeitamente vinculados à Igreja, enriquecidos com uma força especial do Espírito Santo e deste modo ficam obrigados a difundir e defender a fé por palavras e obras como verdadeiras testemunhas de Cristo”. (LG, n.11).

realizada por meio da convivência. A comunidade demonstra aos catequizandos a importância desses momentos através de sua participação e testemunho.

Há também a entrega dos *sinais* que, seguindo as orientações das coleções, ocorre em missas com a comunidade. Um exemplo é a entrega da Bíblia feita pelos pais durante uma Celebração Eucarística na primeira etapa. Esse e outros símbolos entregues são objetos visíveis que remetem a um significado que vai além dele e têm o objetivo de aproximar os catequizandos da comunidade e da oração (portanto, de Deus). São momentos e objetos que podem sensibilizar os catequizandos para essa aproximação.

Os ritos, que são organizados progressivamente, de acordo com os documentos da Igreja Católica, marcam momentos da caminhada dos catequizandos e sua confirmação. Através dos ritos, os catequizandos dão novo significado à participação na missa e na comunidade, pois, a partir deles, não somente se fazem presentes, mas vivenciam os sacramentos e a comunhão da fé. Além disso, marca a chegada na comunidade com uma formação mais profunda e madura.

Esses momentos auxiliam na contextualização e significação da fé. A família e demais pessoas próximas dos catequizandos também são formadoras, são testemunhas do espírito cristão (*Gaudium et Spes*,⁸ n. 43) e podem reforçar a concepção de ser cristão, de comunidade e de fé. O Entrevistado 1 (2016) comentou que “é a comunidade o lugar de se formar na vida cristã. Por isso, os catequizandos são incentivados a participarem das celebrações, juntamente com os pais”. O Entrevistado 4 (2016) complementa o pensamento ao dizer que “uma comunidade integrada e participativa evangeliza. Por isso, a proposta tem momentos de celebração que buscam integrar a todos”.

Nesse sentido, foi possível observar que, em ambas as coleções, aparece a preocupação com o envolvimento da família por meio da apresentação de propostas de encontros realizados com os pais na catequese, em casa e na Igreja. Sobre esses, os catequistas do Grupo Focal B (2016) comentam que são tentativas para atingir também os pais, que muitas vezes, ficam distantes

⁸ Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* – retirada do Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos, declarações.

da iniciação cristã de seus filhos. São encontros que propiciam um contato entre catequistas, catequizandos e pais mais próximo, pois seguem a metodologia de um encontro de catequese, fazendo o convite para que os pais participem e dialoguem sobre alguma temática junto com os filhos. Isso, ainda segundo esse grupo focal, permite que o contato não aconteça somente por meio de reuniões para avisos ou conversas sobre o comportamento dos filhos, por exemplo.

Mesmo assim, os catequistas comentaram que a participação da família é uma falta comum em todas as etapas. O comprometimento da família influencia na participação dos filhos no sentido de que darão à catequese a mesma importância que percebem que os pais dão a ela. Os catequistas que participaram desse grupo comentaram que a comunhão entre o que os catequizandos aprendem na catequese com o que aprendem na família e na escola forma um tripé que sustenta esta formação. No Grupo Focal A (2016), também foi comentado que a educação escolar e a catequese, mesmo distintas, se complementam, e que a vivência da fé em família é percebida pela participação dos catequizandos na catequese. Um exemplo disso é a aprendizagem das orações, que algumas vezes, acontece antes mesmo de as crianças ingressarem na catequese.

Os entrevistados comentaram sobre a participação da comunidade, em especial, sobre a necessidade *de* e a diferença que se nota quando há o acompanhamento dos pais. Isso pode ser decisivo na sua formação cristã, visto que os catequizandos iniciam com experiências vividas em família, e a permanência no caminho acontece também através dela. O Entrevistado 3 (2016) revelou que os encontros dos quais os pais participam são muito importantes porque neles percebem a interação dos filhos com as temáticas.

Na Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Amoris Laetitia*, escrita pelo Papa Francisco em 2016, sobre o amor na família, essa é convidada a partilhar a oração diária, a leitura da Palavra e a Comunhão Eucarística para se tornar templo do Espírito Santo (AL, n. 29). Ainda: nelas deve “ressoar” o primeiro anúncio, ocupando “o centro da atividade evangelizadora”. (AL, n. 58). Dessa forma, além da importância da participação em momentos marcantes nos quais ocorrem os ritos e a entrega dos símbolos, a família é a que faz o

primeiro anúncio sobre Jesus e dá continuidade a ele com ações cotidianas (testemunhos) que também comunicam o Evangelho.

Nesse aspecto, foi possível perceber que os entrevistados entendem que, para que o método seja aplicado, é necessário um esforço por parte de todos, isto é, “catequistas, presbíteros e igualmente a comunidade paroquial” (Entrevistado 2, 2016), para que, entendendo o processo de iniciação, apoiem e auxiliem nas iniciativas da catequese.

Todos os entrevistados comentaram, em concordância, que “é preciso estar continuamente aberto para avaliar, rever e atualizar” (Entrevistado 1, 2016) a prática catequética e que “estamos ainda na base do ensaio ‘acerto e erro’ para delinear o caminho mais seguro”. (Entrevistado 2, 2016). O Entrevistado 4 (2016) explicou que “a realidade, os desafios, a formação, tudo faz exigir um novo material” para apoiar e complementar a evangelização. Os entrevistados entendem que o mundo está em constante transformação e que a catequese também precisa estar, considerando que os catequistas e catequizandos não são os mesmos. Ainda que o objetivo da catequese não tenha mudado, as formas de mediação para alcançá-la precisam ser atualizadas.

O Entrevistado 3 (2016) percebe que já existe a exigência de modificações em alguns elementos das coleções, sentindo-se sempre desafiado ao entrar em contato com uma nova turma de catequese. Sendo ele também catequista, comentou que, em cada turma, “as situações, as crianças, as exigências do momento são diferentes, então, temos sempre que estar nos atualizando, não só nos conhecimentos relacionados à Teologia, à Igreja, mas também sobre o mundo, porque tem a interação entre a fé e a vida”.

Tendo em mente o exposto até aqui, foi possível perceber que as coleções seguem orientações da Igreja Católica no que se refere à iniciação cristã, visto que, em ambas, a condução da catequese é realizada com base na Bíblia, os encontros são realizados pelo método de Leitura Orante, e o Mistério Pascal e a vida de Jesus Cristo são temas centrais. Além de a Liturgia da Palavra estar presente nos encontros, constatou-se também o incentivo à participação nas celebrações litúrgicas, permeadas pelos ritos, da iniciação cristã. Nessas celebrações e na realização dos ritos está presente o contato com a comunidade, que acontece nos momentos em que há troca de

experiências e vivências informalmente, mas considerados fundamentais para a constituição do ser cristão.

Considerações finais

Apesar de algumas diferenças, é importante salientar que as coleções que trabalham com a catequese na diocese de Caxias do Sul foram construídas com o mesmo propósito: auxiliar na iniciação de novos cristãos nessa diocese. Ambas as coleções buscam ser instrumentos para a formação cristã, que ocorre especialmente por meio da catequese. Conforme o Entrevistado 2 (2016), “é preciso dizer que as duas coleções seguem o mesmo método: iniciação cristã. Ambos são centrados na Bíblia, com acento na Liturgia, na mudança de vida e na participação na comunidade como condição da catequese”. Seguindo esse pensamento, no Grupo Focal A (2016), um dos catequistas comentou que o mais importante para a catequese está presente nas duas coleções: a Bíblia e a Leitura Orante.

Mesmo apontando à necessidade de acrescentar alguns subsídios mais interativos para facilitar a significação por parte dos catequizandos, os catequistas, em ambos os grupos focais, disseram que as coleções são bons subsídios e de fácil entendimento se for feita uma leitura atenta de suas orientações e dos textos bíblicos. Comentam a necessidade de sua atualização, com o pensamento de que a comunidade já não é mais a mesma de quando foram construídos, sem esquecer de mencionar que as coleções já são um ótimo avanço se comparadas à forma como era dada a catequese antigamente.⁹ No Grupo Focal B (2016), foi comentado que há orientações para que os encontros não sejam modificados e para que os livros sejam utilizados integralmente, sem alterações em seu itinerário. No mesmo grupo, outro catequista disse que há controvérsias relativas a essa orientação, mas não quis se alongar a respeito do tema.

⁹ Vários catequistas que participaram dos grupos focais começaram sua atuação já utilizando as duas coleções apresentadas, mas alguns haviam dado catequese em anos anteriores à utilização dessas. Comentam que a edição das coleções foi um enorme avanço, sendo uma orientação para eles que ministram a catequese, pois os livros dão a direção do caminho a ser seguido, sendo possível também que a diocese tenha mais uniformidade neste percurso, mesmo que existam duas coleções.

Sobre esse aspecto, sabe-se (e as teorias educacionais confirmam), que não é possível e nem necessário manter-se exatamente (e somente) no itinerário proposto pelo livro, uma vez que o planejamento é uma construção a ser feita a partir do que é realizado em cada encontro. Algum assunto poderá ser debatido em menos tempo, ao passo que outros poderão precisar de maior atenção para que os catequizandos entendam, alterando o proposto no livro. Sabe-se, também, que, em alguns momentos, pode ser que o itinerário proposto nos livros não seja completamente compatível com o calendário da paróquia ou mesmo com o calendário do ano civil ou litúrgico, sendo necessário adaptá-lo.

Através da análise dos livros que compõem as coleções, da conversa com os catequistas que trabalham com cada uma delas, bem como das entrevistas que permitiram entender como foram elaboradas, conclui-se que as coleções necessitam: (i) atender às novas demandas que a mudança temporal já solicita; (ii) apresentar mais subsídios teóricos e metodológicos para os catequistas mediar essa prática; e (iii) exemplificar mais aspectos lúdicos ou tecnológicos que possibilitem a significação dos textos pelos catequizandos. Os catequistas, por si sós, devem realizar o exercício de busca por conhecimentos, atividades e outros subsídios que o auxiliem na sua prática. Porém, as coleções podem explicitar mais alguns subsídios, bem como incentivar e auxiliar também na busca por conhecimentos pedagógicos. Dar atenção a esses aspectos permitirá que a catequese seja significativa e produtiva e que alcance seus objetivos.

A ligação com o ano litúrgico deve ser levada em conta. Esse parece ser um aspecto que possibilita que a catequese seja relacionada com aquilo que os catequizandos estarão vivenciando na comunidade. Esse elemento promove a interação com a comunidade, bem como a vinculação com os ritos litúrgicos. Além disso, foi possível perceber que o cristocentrismo, expresso em ambas as coleções e também nas orientações da Igreja Católica, é a melhor forma de apresentar as características do Cristianismo, pois mostra Jesus como um modelo possível de ser seguido. Nesse sentido, a Bíblia deve ser utilizada nos encontros, pois permite o entendimento a partir da fonte dos conteúdos abordados, dando chance para que os catequizandos a interpretem segundo suas próprias construções.

Mesmo que as coleções apresentem uma base para a catequese, é preciso entender que o principal é construir um pensamento acerca do que é ser cristão. A catequese não deve esquecer os elementos que a Igreja orienta como principais para ela, porém não deve deter-se somente em tarefas a serem cumpridas, esquecendo-se da vivência e da significação dessa formação. O pensamento do mundo como algo em constante transformação faz com que os catequistas sintam a necessidade de fazer uso de outros subsídios e práticas que auxiliam no aprofundamento da catequese.

A formação cristã pode ser vista como um momento de formação da identidade dos catequizandos, dando sentido de pertencimento a um grupo (comunidade católica). A catequese pode ser entendida como uma prática formativa que busca auxiliar na construção de um modo de ser diferenciado, levando a práticas de vida de acordo com o exemplo do ideal de ser cristão que se tem em Jesus.

Conforme também orienta o DGC, a catequese, concebida como formação humana, deve valer-se das ciências pedagógicas e educacionais para que possa ser realizada de maneira a atingir seus objetivos. A partir desse pensamento, apresentado no DGC, toma-se o conceito de formação como algo que acontece constantemente na vida do ser humano, no sentido de constituição do ser que está em constante desenvolvimento e construção.

Desse modo, a catequese é um processo de formação que ocorre através da cultura e das relações interpessoais, que possibilita o aprendizado que constrói o modo de ser das pessoas, especificamente do ser cristão. Assim, contribui também para a constituição dos seres humanos que professam a fé nela apresentada. Dando suporte a esse pensamento, o próprio DGC considera que a catequese é

uma ação evangelizadora basilar de toda Igreja particular. Por meio dela, a Diocese oferece, a todos os seus membros e a todos aqueles que se aproximam com intenção de entregar-se a Jesus Cristo, um processo formativo que permita conhecer, celebrar, viver e anunciar o Evangelho. (DGC, n. 218).

O documento reforça essa ideia ao colocar a catequese “como processo formativo e verdadeira escola de fé”. (DGC, n. 91). Assim, se entende também a catequese como formação humana, como ação para a transformação de

sujeitos, que são inacabados e passíveis de aprendizagem com a qual podem se reconstruir e aperfeiçoar.

A catequese promove o ensinamento cristão e ajuda na construção dessas aprendizagens na medida em que transforma o ser humano (catequizando) que muda sua ação na comunidade e na sociedade. O foco da formação que a catequese promove é a ação dos catequizandos, de acordo com os valores cristãos em todos os momentos de sua vida.

Referências

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

BRUSTOLIN, Leomar A. (Coord.). *A mesa do pão 1: iniciação à Eucaristia: catequista*. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRUSTOLIN, Leomar A. (Coord.). *A mesa do pão 2: iniciação à Eucaristia: catequista*. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

BRUSTOLIN, Leomar A. (Coord.). *Perseverar na fé: pré-Crisma: catequista*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012a.

BRUSTOLIN, Leomar A. (Coord.). *Confirmados na fé: Crisma: catequista*. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2012b.

CIC. Catecismo da Igreja Católica. São Paulo: Loyola, 2000.

COMPÊNDIO DO VATICANO II: constituições, decretos e declarações. 25. ed. Coord. de Frei Frederico Vier. Introdução e índice analítico de Frei Boaventura Kloppenburg. Petrópolis: Vozes, 1966.

CNBB. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Catequese Renovada (CR): orientações e conteúdo*. 1983. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=88-26-catequese-renovada-orientacoes-e-conteudo&Itemid=251>. Acesso em: 1º jun. 2016.

DNC. Diretório Nacional de Catequese. Brasília: Paulinas, 2006. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/publicacoes-2/documentos-cnbb/doc_view/147-84-diretorio-nacional-de-catequese>. Acesso em: 1º abr. 2015.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. *Diretório-Geral para a Catequese (DGC)*. 1971. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_po.html>. Acesso em: 5 fev. 2016.

CONGREGAÇÃO PARA O CULTO DIVINO. *Ritual de Iniciação Cristã de Adultos (Rica)*. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

DIOCESE DE CAXIAS DO SUL – RS. *Caminho de Iniciação à Vida cristã*: primeira etapa: Livro do Catequista. Petrópolis: Vozes, 2015a.

_____. *Caminho de Iniciação à Vida Cristã*: segunda etapa: Livro do Catequista. Petrópolis: Vozes, 2015b.

_____. *Caminho de Iniciação à Vida Cristã*: terceira etapa: Livro do Catequista. Petrópolis: Vozes, 2015c.

_____. *Caminho de Iniciação à Vida Cristã*: quarta etapa: Livro do Catequista. Petrópolis: Vozes, 2015d.

GRUPOS FOCALIS:

GRUPO FOCAL A, abr. 2016

GRUPO FOCAL B, maio 2016

LOZANO, Jorge E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 15-26.

PAPA FRANCISCO. *Exortação Apostólica Pós-Sinodal: Amoris Laetitia*. (2016). Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html>. Acesso em: 15 nov. 2016.

PESAVENTO, Sandra J. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Entrevistado 1, fev. 2016.

Entrevistado 2, fev. 2016.

Entrevistado 3, mar. 2016.

Entrevistado 4, mar. 2016.

Decifrando as trilhas do cotidiano: a potencialidade educativa no “além-muros” da escola¹

Joanne Cristina Pedro
Nilda Stecanela
Andréia Morés

Considerações iniciais

Este texto intenciona refletir sobre as interfaces do conceito de *Território Educativo* (TE) no cotidiano de uma comunidade de periferia, situada na área norte de Caxias do Sul – RS, de modo a mapear e decifrar as trilhas educativas que se desenham no processo de constituição do ser humano integral e identificar os processos de aprendizagem protagonizados no além-muros da escola, em busca de respostas à pergunta: *Como as potencialidades educativas do território para além dos muros da escola podem ser estabelecidas e vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem?*

O estudo que mobiliza a comunicação se desenvolve a partir do rastreamento do conceito de território educativo no âmbito dos principais marcos legais e das políticas educacionais brasileiras, no recorte temporal a contar de 1988 até os dias atuais.

O trabalho de campo contou com a colaboração de dez jovens matriculados no 7º, 8º e 9º anos de uma escola municipal. A imersão no cenário da pesquisa, no período de abril a junho de 2017, possibilitou realizar um mapeamento da região do entorno da escola, desafiando os jovens ao registro, em fotografias, do que identificavam como oportunidades de aprendizado para além dos muros da escola, desde equipamentos públicos existentes até os que necessitam de melhorias e parcerias, além de

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Territórios Educativos: mapeando e decifrando as aprendizagens “além-muros”: experiências no entorno da EMEF Ruben Bento Alves – /Caxias do Sul-RS*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela e coorientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS. É também uma versão modificada de trabalho apresentado e publicado nos anais do IV SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação (Sipase) “A construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação”, realizado na PUCRS, em setembro de 2017.

comércios, expressões artísticas nos muros do bairro, pontos e aspectos de vulnerabilidade e a qualidade da relação entre escola e comunidade.

Registros etnográficos foram tomados ao longo do processo de pesquisa e associados às narrativas produzidas em grupos focais, bem como àquelas que emergiram durante o movimento de construção do mapa das aprendizagens “além-muros” e do painel fotográfico, favorecendo a construção dos resultados que mostraremos adiante.

O Território Educativo em sua dimensão histórico-política

Um dos pontos fundantes relacionado à construção do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), inspirado no Sistema Único de Saúde (SUS), de acordo com Pereira (2010), é a concepção de território.

Dessa maneira, observa-se que tanto na política de saúde como na de assistência, a temática acerca da relevância do território surgiu como eixo estruturante, o que não ocorre na política educacional, visto que, como mostraremos adiante, a concepção de *território educativo* foi nomeada na legislação a partir do programa “Mais Educação”, em 2007.

O território como categoria, de acordo com Sposati, além de um espaço geográfico, pode ser caracterizado, no seguinte sentido:

A concepção de território supõe movimento, isto é, a concepção de território não se confunde com uma área de abrangência, que embute a definição de um dado volume de população ou mesmo o estabelecimento de um espaço geográfico resultante de um dispositivo jurídico estatal. Neste sentido, é preciso ter claro que o território contém uma dimensão histórica, pois se constitui e constrói sua identidade em uma dinâmica de relações. Assim, é o processo que define a trajetória do território, e esse processo se reflete na trajetória dos que nele vivem, mas também é demarcado pelas trajetórias dos sujeitos nele “abairrados”. (SPOSATI, 2013, p. 6).

O conceito de TE, que se desdobra da concepção de território acima caracterizada, corresponde à prática da educação cidadã, que requer a (re)organização dos espaços e tempos para que sejam espaços-cidadãos. (BRASIL, 2009). Com isso, a educação fora dos muros da escola, na comunidade, figura como possibilidade potencializadora de aprendizagens.

O TE compreende, além de um elemento articulador entre serviços institucionalizados provenientes de diferentes políticas (como centros de atendimento a crianças e adolescentes no contraturno escolar, bibliotecas ou Unidades Básicas de Saúde (UBSs)), o próprio uso de espaços públicos (parques e praças), assim como a dimensão da rua, em si, são palcos de relações e processos cotidianos que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é fundamental pensar na educação integral (como conceito indissociável da concepção de TE), extrapolando a extensão do tempo, ou seja, não corresponde somente à ampliação da jornada escolar, mas uma concepção que se apoia no pressuposto de que o ser humano, como sujeito integral, total, é também sujeito de valores, ética, conhecimento, cultura, identidade e memórias, necessitando de uma educação que o atenda nessas diferentes dimensões.

Nessa articulação “o desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre educação, assistência social, cultura, esporte e outros campos”. (LECLERC; MOLL, 2012a, p. 44).

A perspectiva abordada por Moll (2012) correspondente à educação integral como proposta de reorganização e ampliação de tempos/espaços significativos aos educandos, figurando como um estímulo significativo na busca de novos ares à prática educativa e horizontes emancipatórios às políticas educacionais, sendo que os territórios educativos se mostram como potencialidades emergentes para o desenvolvimento dessas aprendizagens e políticas.

Moll questiona acerca das tarefas necessárias para a construção da educação integral como política pública, referindo que, como responsabilidade da sociedade como um todo,

a construção da Educação Integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira. (2012, p. 139).

No terreno das políticas e marcos legais, observamos que, desde a Constituição Federal de 1988, a partir de princípios, como a descentralização político-administrativa, a qual, em sua estrutura, favorece ações em âmbito local, encontramos indícios que fertilizam o emergir do conceito de território educativo² (em diálogo com a educação integral), passando pela Doutrina de Proteção Integral, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. O art. 1º. da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as diferentes versões do Plano Nacional de Educação, culminando no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007 e, a partir desse, o programa “Mais Educação” previu a ampliação da educação em tempo integral no País, atuando como um indutor de um programa de educação integral para todas as escolas do Brasil, e no qual o conceito *território educativo* é mencionado pela primeira vez nas políticas educacionais brasileiras.

A temática educação integral, como mencionado, é indissociável da concepção de TE e das possibilidades de se construírem aprendizagens no espaço da cidade, vista como educadora.

Baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, políticas educacionais/políticas sociais, entre outras. A cidade como território de múltiplas possibilidades educativas pode balizar esses esforços a partir das experiências de Educação Integral já realizadas. (MOLL, 2012, p. 142).

O Território Educativo como um lugar praticado: a dimensão do cotidiano

Como sustentação ao percurso teórico do presente estudo, partimos da concepção de Michel de Certeau (1994) acerca da diferenciação entre espaço e lugar, para tecermos percepções em relação à concepção de TE.

Na perspectiva desse autor (1994, p. 201), a configuração do lugar remete a noções de estabilidade e coexistência de elementos em

² O estudo introdutório que sistematiza essas ideias foi apresentado e publicado nos anais da XI Reunião Científica Regional da Anped Sul, em 2016, com o artigo “O Território Educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações”.

posicionamentos distintos e próprios. “Um lugar, portanto, é uma configuração instantânea de posições.”

Já espaço, para o historiador francês, corresponde à noção de mobilidade de seus elementos, que se inter cruzam, podendo ser vistos através de sua direção, velocidade e frequência, ou seja, não são demarcados pela ideia de estabilidade. Em suas palavras:

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam, e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. (CERTEAU, 1994, p. 202).

Seguindo essa diferenciação, Certeau (1994) inaugura a concepção de espaço praticado, à medida que considera o espaço, um lugar praticado.

Pais (2015a) relaciona os contextos sociais a ações ou condutas cotidianas, inseridas em um espaço, de modo que esse conceito não deve se sobrepor ao de lugar. O lugar tem referência na estabilidade; já o espaço encontra-se impregnado de movimentos e forças que o contornam e temporalizam “o levam a funcionar como unidade polivalente”. (p. 127). A noção de contexto engloba essa característica polivalente.

Stecanela (2010, p. 129), em seu estudo sobre identidades juvenis e cotidiano, fala de “espaços sociais praticados”, que podem ser traduzidos por rua, como território educativo, em que se desenvolvem redes de sociabilidade que subsidiam a construção das múltiplas identidades juvenis, partindo da relação consigo, com o *outro*, com o grupo e com a cidade.

Os percursos e usos cotidianos dos moradores pelos espaços de sua comunidade relacionam-se à origem de suas histórias. Dessa forma, os deslocamentos vividos e conferidos a um lugar, passa a ser observado a partir de novo ângulo e a adquirir outro significado, ampliando a possibilidade de criar conexões, ressonâncias e narrativas a partir do cruzamento da história, lugar e percepção individual.

A prática do bairro, de acordo com Certeau (1996), leva a um reconhecimento do espaço enquanto social. Constituidora do sujeito, essa

prática representa uma transição entre o privado e o público, como elementos coexistentes e interdependentes.

A concepção de Certeau (1994) acerca da potencialidade de reinvenção ou refabricação dos espaços, atendendo às necessidades dos sujeitos que o habitam e praticam, assumindo sentidos culturais nas redes de relações comunitárias que são tecidas, integra, de maneira significativa, a noção de território educativo como elemento de aprendizagens para além dos muros das escolas. Desse modo, os estudantes, professores e comunidade podem, partindo de exercícios diferentes, estabelecer metodologias que requalifiquem e ressignifiquem o espaço transitado (o bairro ou a cidade) para o processo de ensino e aprendizagem.

A sociologia do cotidiano, desenvolvida por Pais (2015) integra o presente estudo, oferecendo recursos para uma postura investigativa por parte da pesquisadora que considera aquilo que o autor denomina “enigmas do cotidiano”, ou seja, o que emerge como surpresa nas trilhas daquilo que se entende como rotina.

Pais (2015a) refere que o cotidiano, na imaginação sociológica, configura-se como a indisciplina na paisagem de constâncias de onde irrompem as inconstâncias e rupturas da vida. Nesse sentido, no trabalho em questão, essa postura de compreender o cotidiano como surpresa, para além da rotina, foi adotada e compartilhada como metodologia investigativa nas provocações feitas aos adolescentes, partindo do princípio de que todos residem no bairro e percorrem as mesmas trilhas que foram percorridas diariamente.

No decorrer da atividade, usei questionar os estudantes da seguinte maneira: *Algum novo olhar em relação ao bairro em que moram foi conquistado a partir dessa experiência? Quais as surpresas que emergiram com a câmera na mão neste processo de mapeamento e decifração do bairro em que moram e estudam?*

O cotidiano para Pais (2015a) está impregnado de enigmas à espera de decifração. Tal cenário em que o TE é desbravado, tendo como princípio ético e metodológico a dialogia, a partir da pesquisa ação realizada, levou-me, junto com o grupo a vivenciar uma prática educativa ainda não conhecida pelo mesmo.

Nesse contexto, percorrer o bairro, conversar com os moradores e registrar em fotos os potenciais de aprendizagem visualizados e percebidos foram experiências significadas e narradas pelos jovens como favorecedoras de sua aproximação com o local e com as pessoas. Alguns dos relatos serão apresentados adiante.

A dimensão da ação dialógica como sustentação da prática educativa

Pensar o território educativo como local perpassado por espaços/tempos em redes de diálogos e fortalecimento comunitário nos conduziu também ao pensamento freireano, desenvolvendo conceitos como o saber de experiência feito, permitindo que os adolescentes, como refere Freire (2016a) se sintam sujeitos do seu pensar, à medida que, na configuração do presente trabalho, torna-se importante partir dos conhecimentos dos estudantes na perspectiva de superá-lo.

Na dimensão da ampliação dos espaços e tempos escolares para a real prática de uma educação comunitária no TE, a ação dialógica é um elemento fundamental, visto que a identificação e a integração de saberes comunitários e escolares pressupõem dialogicidade acima de tudo.

A Ação Dialógica na Educação remete ao diálogo como fenômeno humano, destacando-se, nesse contexto, a relevância da palavra. A palavra surge, conforme destaca Freire (2016a), como algo mais do que uma forma para que o diálogo se estabeleça; ela carrega duas dimensões: ação e reflexão, interagindo de forma solidária, visto que não há palavra que não seja *práxis*.³

Freire (2016a) evidencia o diálogo como caminho e exigência existencial pelo qual os seres humanos ganham significação nas suas condições, visto que a existência humana se faz ao pronunciar o mundo, e essa leitura e pronúncia do mundo e da realidade se perfazem através da sua problematização e transformação.

A autossuficiência, segundo Freire (2016a) apresenta, é incompatível com o diálogo, daí a importância de que na decifração do TE, se dê a

³ Freire (2002) aprofunda o conceito de *práxis* no universo da educação, compreendendo-a como a capacidade do sujeito de atuar e refletir, ou seja, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano.

integração dos saberes dos educandos, dos saberes escolares e, significativamente relevante, com os saberes da comunidade.

A importância do educador, como um agente dialógico e propulsor do pensar crítico, é fundamental, nesse processo, se não a prática educativa além-muros transformar-se-á em uma prática oca e infértil. Tal relevância se configura no exercício de extrair do diálogo, em comunhão com o educando, o pensar crítico, ou, como Freire (2016a) chama, o “pensar verdadeiro” que reconhece a relação ser humano-mundo não como uma dicotomia, e sim, como uma relação dialética, visto que permeada de ação e contextualizada em uma dada temporalidade.

Atuar no território, como alternativa de ampliar tempos/espços de aprendizagem, considerando a educação em sua característica integral, pode permitir, caso bem-tecida, de forma mais próxima do cotidiano do educando, uma transformação permanente da realidade, assim como favorecer o processo de humanização dos envolvidos.

O mapeamento do território, em sua dimensão dialógico-estética, a partir das fotografias produzidas pelo grupo de estudantes, traz consigo sua relação com a investigação dos temas geradores,⁴ a qual Freire (2016a) alerta que não pode reduzir-se a um ato mecânico, visto ser um processo de criação e de conhecimento que exige dos seus sujeitos novas descobertas encadeadas e problematizadas.

Na decifração do território, os investigadores, na busca daquilo que emerge dos saberes comunitários, poderão exercitar suas visões críticas em relação à área, de modo observador acerca das situações que vivenciam na mesma, além de estabelecerem diálogos com as pessoas que a habitam.

Identificar a história do local, os equipamentos públicos existentes e sua relação com a comunidade, as associações de bairro de diferentes naturezas, as pessoas e suas trajetórias é uma etapa que faz parte desse mapeamento, codificação e decodificação. Todo esse processo de ressignificação do território – vinculado ao processo de ensino e aprendizagem – faz emergir as

⁴ A proposição dos temas geradores, pelo método Paulo Freire, parte de um profundo estudo da realidade dos educandos, trazendo questões a serem problematizadas a partir de palavras, ilustrações ou fotografias remetentes ao cotidiano dos sujeitos, visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos mesmos.

contradições e relações desse tecido vivo em que se movimentam histórias, subjetividades e ações.

Percursos metodológicos

Das inspirações referidas, a proposta do presente estudo corresponde a refletir sobre os achados iniciais da pesquisa-ação que o embasa e que correspondem à exploração do potencial educativo oferecido pelo território, como possibilitador de aprendizagens, fomentam o desenvolvimento integral do ser humano.

Uma pesquisa, de acordo com Brandão e Streck (2006, p. 13), configura-se também em uma pedagogia que conecta *atores-autores*, toma a forma de aprendizado de modo que, apesar das diversidades entre os saberes, há um exercício coletivo de construção do conhecimento.

Baldissera (2001) lembra que a pesquisa-ação não corresponde a um simples levantamento de dados; ela pressupõe realmente uma ação dos atores implicados no processo investigativo, no caso, a ação do mapeamento do território do entorno da escola.

Embora exista uma tendência de a pesquisa-ação se caracterizar como pragmática, torna-se importante destacar que ela se diferencia da prática em si, assim como da pesquisa tradicional, visto que abre possibilidades de se alterar durante o processo, de acordo com Tripp (2005). Assim, essa característica de ser revista e de ser problematizada em diferentes etapas permite que o pesquisador experimente sua sensibilidade de acordo com o que emerge da realidade pesquisada para traçar novos caminhos necessários.

A análise textual que norteou a leitura dos dados construídos, a partir da interpretação das narrativas, do grupo focal e das rodas de conversa, assim como as demais que surgiram durante o processo de pesquisa-ação, deu-se na perspectiva da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011).

Nessa visão de Moraes (2003), toda leitura já é uma interpretação, de modo que a análise textual discursiva discorre sobre os sentidos diferentes que uma leitura pode suscitar, afinal, de acordo com o autor, não existe uma leitura única e objetiva, sendo importante, também, aquilo que ele nomeia

como “atitude fenomenológica” (p. 193), que implica buscar suspender as ideias da pesquisadora, assim como as concepções teóricas que a amparam, visando a tecer uma compreensão partindo da ótica do *outro* (participante da pesquisa).

Diante de uma série de narrativas aparentemente desorganizadas, mas que revelavam articulações entre si, iniciamos um processo de rastreamento de indícios que pudessem caracterizar e traduzir essa vivência da pesquisa-ação, trazendo percepções dos jovens sobre o bairro e a escola, sobre a experiência de mapeamento e sobre possibilidades de estudos futuros, diante dos achados que obtiveram. Nesse sentido, emergiram as categorias trazidas nos resultados e discutidas no final deste estudo.

Na constituição do método do presente estudo, foram usados registros etnográficos desde a fase dos estudos exploratórios, no segundo semestre de 2016, período em que foram realizadas rodas de conversa sobre temas diversificados com alunos da escola. Posteriormente, na fase *trabalho de campo*, caracterizado pela metodologia “pesquisa-ação”, foi realizado um grupo focal desenvolvido sob a temática “relações estudantes – escola – comunidade”, com os dez estudantes participantes da pesquisa e depois a etapa das trilhas educativas.

As trilhas educativas foram realizadas em dois dias, nos quais o grupo de alunos e alunas, acompanhado da pesquisadora e da professora da oficina de fotografia desenvolvida na escola semanalmente, no período vespertino.

Cada estudante, munido de uma câmera, foi desafiado a registrar, em fotografias, o que identificavam como oportunidades de aprendizados para além dos muros da escola, desde equipamentos públicos existentes até os que necessitam de melhorias e parcerias, além de lojas de comércio, expressões artísticas nos muros do bairro, pontos e aspectos de vulnerabilidade, questões relacionadas à qualidade da relação entre escola e comunidade, além de registros livres de imagens que chamaram a atenção.

Após os registros, foram realizadas duas rodas de conversa sobre a experiência do mapeamento, nas quais os estudantes puderam expor suas percepções e ideias que surgiram a partir da vivência.

Na sequência, demos início ao processo de construção do “Mapa das aprendizagens além-muros”, com uma fotografia (Figura 1) aérea da região

do entorno da escola (região percorrida), sendo organizados itens que identificaram (Quadro 1), de acordo com os alunos, a experiência, assim como a motivação inicial para a escolha dos itens.

O nome das ruas foi preenchido e se criou uma correspondência entre os itens sistematizados e o painel fotográfico construído e constituído pelas fotografias registradas (Figura 2). A dimensão estética do trabalho foi protagonizada pelos jovens que sugeriram que materiais deveriam ser providenciados, além da questão da autoria das fotografias propriamente ditas. No encontro seguinte, o grupo escolheu as fotografias que entenderam como as mais significativas, correspondentes a cada item, colando-as no painel e finalizando essa etapa do trabalho.

Quadro 1 – Organização do mapa das aprendizagens além-muros + painel fotográfico em categorias

| Espaço/Tema | Motivação |
|---|--|
| 1 - Topo do painel | Foram escolhidas imagens que representavam o grupo percorrendo o bairro, a visão geral do bairro e o ônibus L27- Vila Ipê. |
| 2 - Escola Ruben Bento Alves | É o local de origem do grupo e da proposta do trabalho. |
| 3 - Horta Comunitária | Espaço que auxilia no sustento de moradores da Vila. |
| 4 - Associação Comunitária | Espaço de reuniões que visa à melhoria das condições do bairro. |
| 5 - “Quadrinha” | Espaço de lazer. |
| 6 - “Igrejinha” | Ponto de vulnerabilidade que poderia ser melhor aproveitado (frequentado por pessoas usuárias de drogas ilícitas). |
| 7 - Praça Colina do Sol/Academia da 3ª. idade e “Parquinho” | Espaço de lazer bem-estruturado da comunidade. |
| 8 - Habitações estruturadas e vulneráveis | Mostrar que na vila existem diferentes tipos de condição social. |
| 9 - CAPS Joana D’Arc | Alternativa para que as crianças não fiquem nas ruas quando não estão na escola. |
| 10 - Comai (Centro Educativo abandonado) | Espaço que poderia ser melhor utilizado e está completamente abandonado. |
| 11 - Expressões nos muros/paredes | Representam algumas formas de pensar da comunidade. São bonitas. |
| 12 - Igrejas e comércio | Característica do bairro e valorização do comércio local. |
| 13 - Lixo na rua | Aspecto negativo identificado no bairro. |
| 14 - UBS “Postinho” | Recurso da comunidade para lidar com a saúde. |
| 14 - Decifrando a vila | Imagens aleatórias de paisagens consideradas bonitas ou interessantes. |

Fonte: Elaborado pela mestranda – agosto de 2017.

Figura 1 – Mapa das aprendizagens “além-muros”



Fonte: Foto registrada pela mestrandia – julho de 2017.

Figura 2 – Painel fotográfico



Fonte: Foto registrada pela mestrandia – julho de 2017.

Decifrando as trilhas do Território Educativo: resultados

Entre os resultados, a partir das narrativas e registros etnográficos desenvolvidos, emergem:

- a vivência educativa no território favorece a centralidade nos processos identitários e de pertencimento à comunidade (partindo da concepção de educação integral);
- o fomento à noção de cidadania a partir das experiências de campo;
- a identificação da necessidade de fortalecimento das relações *com e na* comunidade;
- a relevância da integração entre saberes escolares e comunitários;

- a consideração do território como articulador das relações entre pessoas e equipamentos e sua contribuição na ampliação do aprendizado escolar e vice-versa;

- a construção do mapa como metodologia para o fortalecimento da participação de adolescentes e o incentivo ao poder local;

Identificar no território trajetos e visões cotidianas de nossas crianças e jovens e trazê-los à problematização e à possível transformação são atos que pressupõem encontros e, portanto, diálogos, em um tempo histórico marcado pelo desencontro e pela individualidade. O ato de ressignificar o território (como prática educativa) é também um ato de criação e, portanto, de reflexão/ação.

Sendo assim, o exercício de mapear e decifrar as oportunidades educativas no “além-muros”, a partir do trabalho de campo, leva a compreender a concepção de território educativo como uma possibilidade de enfrentamento da prática da educação bancária, problematizada por Freire (2016a, 2016b).

Freire (2016a), ao afirmar que toda pedagogia libertadora e humanista precisa estar próxima dos setores da sociedade oprimidos cultural e economicamente aponta à necessidade de questionar a educação sistemática, que só pode ser mudada modificando-se as relações de poder estruturais vigentes na sociedade e os trabalhos educativos que auxiliam no processo de organização e estímulo à conscientização dos oprimidos.

Nesse contexto, é importante considerar as práticas pedagógicas que tomam como partida o TE no âmbito da educação integral como possibilidades de trabalhos educativos a serem realizados, no seio da organização coletiva e conscientização, de modo que é necessário compreender a educação integral como “inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência.” (LECLERC; MOLL, 2012b, p. 39).

Reconhecer o papel de protagonismo do educando e acompanhá-lo na reconstrução de seus trajetos cotidianos e eventuais ressignificações, como

educador, é uma perspectiva que se desdobra do percurso de desvelamento do TE, fazendo valer noções freireanas de autonomia e cooperação.

Nesse cenário, o TE, por favorecer um contato com a realidade próxima do educando, de forma dinâmica, traz condições para ser um cenário a ser problematizado dialogicamente, na contramão da educação estritamente verbalista, em que, de acordo com Freire (2016a, p. 80), a “mera sonoridade das palavras” não condiz com sua potencialidade transformadora.

Por tomar como ponto de partida essa realidade próxima do educando, como seu bairro e sua vizinhança, as condições tornam-se favoráveis para se tomar como ponto de partida o “saber de experiência feito” dos educandos, ou seja, as experiências de aprendizado que os mesmos constituem ao longo de sua vida e percepções. “Sem que o educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo”. (FREIRE, 2015, p. 148).

Os resultados categorizados apontam às potencialidades das trilhas educativas realizadas, à medida que, a partir de relatos como “conheci lugares que antes não conhecia”; “a gente pode ver o nosso bairro por um ângulo melhor, não como a gente passa normalmente, sem olhar para os lugares interessantes”, observa-se a presença de novas perspectivas no olhar dos estudantes em relação ao bairro, que, nos primeiros contatos, evidenciavam a problemática da violência e suprimiam outras características do bairro.

A potencialidade formadora da experiência educativa de base humanista pressupõe dialogicidade, portanto, comunicação. Freire (2016a) destaca o diálogo como caminho da libertação: o diálogo que permite o exercício da criticidade e a problematização de questões leva ao reconhecimento das realidades vivenciadas e possíveis releituras acerca das situações significadas, como no caso dos sujeitos da pesquisa, da violência:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2014, p. 141).

A superação das crenças míticas, a partir da radicalização crítica que Freire (2016a) propõe, confirma o que o mesmo chama de “caráter pedagógico da revolução”. Nesse cenário, a relevância do educador é significativa, sendo que a consideração da identidade cultural dos educandos, assim como a dimensão individual e a classe social ao qual esses estão vinculados são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma prática educativa progressista. (FREIRE, 2016b).

Considerar a dimensão do TE e problematizá-lo junto com os educandos significam, também, considerar as experiências histórica, política, social e cultural dos jovens que nele transitam, que sobre ele pensam e que pouco falam a respeito, conforme mencionado nas rodas de conversa. Propiciar um espaço de diálogo sobre o TE não deixa de figurar como uma forma de exercício do pensamento crítico que pode fomentar a noção de cidadania e de pertencimento ao mesmo.

O fortalecimento do processo identitário, aliado ao sentido de pertença à comunidade, foi evidenciado na observação de aspectos positivos do bairro, mas também em críticas aliadas às possibilidades de mudança (evidenciando-se, nesse sentido, também a noção de cidadania), como fazer um mutirão para limpar a rua, entrevistar a comunidade em busca de articulações e novas vozes acerca da condição do bairro ou convocar o presidente do bairro para reuniões.

As vozes de aprovação da comunidade, enquanto realizávamos as trilhas também foram consideradas nas falas dos estudantes, de modo que o senso colaborativo da comunidade pôde ser observado, quando as pessoas faziam perguntas sobre o trabalho realizado, elogiavam a iniciativa e mostravam aspectos a serem fotografados. Percebemos, nas falas dos jovens que esse contato estabelecido com a comunidade, a partir de uma visão de incentivo, foi visto como uma surpresa positiva: “Tivemos conversas interessantes”; “Têm pessoas queridas que mostraram coisas”.

Muitas foram as sugestões dos estudantes para articular os saberes escolares aos comunitários, como, por exemplo: aula sobre os setores da economia com observação no bairro, aula de ciências na horta comunitária,

aula de história com um projeto sobre a história do bairro, assim como debates sobre política e cidadania a partir das vivências no território.

A possibilidade de poder falar sobre esses temas, na escola, articulando, portanto, saberes escolares e comunitários, a partir de uma abordagem dialógica, atende ao preceito freireano de que dizer a palavra não se configura como privilégio de alguns, mas um direito de todos e todas. O território, no contexto do presente exercício, assume a função mediatizadora que Freire (2016a) atribui ao mundo, passível de potencialidade transformadora dos jovens e fomentador de seus processos de humanização.

Pensar sobre o bairro em que vivem, numa dimensão de estabelecimento de redes e busca de iniciativas para solução de problemas, conforme refletido no relato de alguns jovens participantes da pesquisa, leva à reflexão acerca da experiência educativa vivida em comunhão como, além de disparadora ou estimuladora do sentimento de pertença à comunidade, é impulsionadora da noção de cidadania como apontado.

A cidadania, de acordo com Freire (2004), é uma produção política, assim como a natureza da educação; no entanto, do ponto de vista político, ela pode ser criada ou não. O papel do educador tem importância fundamental nesse movimento. A educação para a cidadania, ao buscar fomentar a participação social, é também empoderadora de pessoas como sujeitos de direitos.

A construção do mapa (como metodologia de fortalecimento da participação dos adolescentes e incentivo ao poder local),⁵ foi uma categoria que surgiu, a partir de falas como: “A gente conversando, agora, fez a gente ter esperança que podemos mudar tudo isso, podemos fazer um projeto e chamar o presidente do bairro”.

O fomento à cidadania se relaciona com a democratização, assim como com o fortalecimento do poder local, e, de acordo com a proposta do presente trabalho, esse conceito se relaciona com a possibilidade de transitar e vivenciar o território a partir de um processo educativo que leva a pensar sobre o

⁵ Vieira (2011, p. 126) relaciona o poder local aos “órgãos e espaços decisórios mais próximos dos cidadãos, representados por instâncias como município, o distrito e o bairro”. Nesse contexto, o território pode ser considerado como palco para o desenvolvimento do poder local, que, muitas vezes, precisa se constituir como enfrentamento da noção de poder central, não deixando, porém, de ser instâncias complementares.

mesmo e em estratégias de organização coletiva para dialogar sobre ele e transformá-lo pautando-se pela noção freireana de *práxis*.

Pensar na questão da participação social envolve desde o processo escolar até outros segmentos da sociedade. A participação dos educandos no conteúdo programático, assim como da comunidade em uma proposta de gestão democrática na escola, são questões, de acordo com Freire (2015), de caráter político-ideológico, de modo que o papel das famílias, das organizações sociais e da comunidade local, no cenário escolar, é indagado pelo educador.

Compreender a construção do mapa como uma metodologia para fortalecimento da participação dos jovens e o incentivo ao poder local pressupõe um trabalho educativo no território pautado pela concepção de dialogicidade e que também relacione o que se aprende com o que se faz, ou seja, a reflexões que possibilitem a vivência cidadã *do* e *no* bairro.

A democratização da escola, como indutora desse processo de aprendizagens no TE torna-se fundamental, assumindo, de acordo com Freire (2015), papel indutor da democratização da sociedade.

Partindo da perspectiva do TE, a dimensão acessada acerca das questões da comunidade é a real e vivenciada diariamente. O poder local, seja ele constituído por jovens incentivados pela gestão democrática da escola, seja pelos demais membros da comunidade, precisa estar organizado e, de acordo com Freire (2016a), desvinculado do pensamento “mágico e mítico” que vincula sujeitos oprimidos ao mundo da opressão.

Dessa forma, a ação dialógica, que deve perpassar pelo processo educativo-político, visa a proporcionar que os oprimidos compreendam e reconheçam o processo de opressão ao qual estão submetidos, assumindo “um ato de adesão à *práxis* verdadeira de transformação da realidade injusta”. (p. 237).

Os TEs conduzidos e problematizados pela trilha da ação dialógica, podem se converter também em territórios de participação, fortalecendo o poder local, à medida que a politicidade é uma concepção que perpassa o ato de educar e o ato de participar socialmente.

Nesse cenário, a problematização que o presente trabalho propõe, a partir de uma experiência prática, identifica as aprendizagens para além dos

muros da escola como uma forma de tornar o processo educativo mais atrativo e dotado de sentido para os jovens que o protagonizam.

Considerações finais

A compreensão do território como um potencializador do desenvolvimento integral do ser humano e um articulador de relações entre estudantes, escola e comunidade, foi vivenciada em cada etapa do trabalho em questão.

Pais (2015b, p. 68) reflete sobre a valorização das vivências significativas, “que podem ser transmitidas, compartilhadas e sobretudo vividas, enquanto constitutivas de elos sociais”. O ritmo acelerado dos tempos atuais acaba tornando tais experiências mais escassas, e, no caso das escolas, muitas vezes, os currículos engessados que não consideram a ampliação de tempos e espaços também.

Nesse contexto, compreendi que o processo de mapeamento junto com os alunos constituiu-se em uma experiência viva e em movimento, que permitiu registros e memórias que auxiliaram o desenvolvimento das reflexões após sua vivência.

Ao percorrermos as trilhas em busca de respostas à pergunta: *Como as potencialidades educativas do território para além dos muros da escola podem ser estabelecidas e vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem?*, ou ainda, “O que a rua pode ensinar?” nos vimos imersos em um processo investigativo dinâmico e rico em possibilidades de aprendizagem.

Os estudantes registraram falas que revelam a falta de identificação com a dinâmica (ainda) e muitas vezes adotada por professores, a qual se resume ao copiar conteúdos do quadro, sendo que a vivência de uma atividade como a proposta, despertou reflexões e questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A noção de pertença à comunidade e o fortalecimento identitário revelaram-se também no reconhecimento de aspectos positivos e nas possibilidades de mudança que podem ser protagonizadas pelos próprios estudantes, em um bairro estigmatizado pela violência e a presença de atividades ilícitas, sendo que os jovens trouxeram relatos de preconceitos

que sofreram e da dificuldade que têm em relação a circularem em outras áreas da cidade que não seja o seu bairro.

Desse modo, observamos que o objetivo de levantar uma reflexão sobre a questão da aprendizagem além-muros foi vivenciado e compreendido pelos jovens de forma significativa, os quais assumiram o protagonismo da atividade e contribuíram para o seu desenvolvimento, a partir de suas percepções e questionamentos.

Pais (2015b), em sua defesa por uma cidade humanizada e participativa, em contraposição a determinismos pautados por realidades sociais sustentadas pela miséria, criminalidade ou violência, leciona que “a cidadania é, em certa medida, um movimento de rejeição da cidade planejada (artificialmente) a favor da cidade praticada (vivencialmente)”. (p. 132). A vivência pedagógica no território, a partir das experiências registradas pelo presente estudo, pode ser disparadora desse movimento.

Abordar a temática TE, em diálogo com a concepção de educação integral tanto por sua natureza política quanto por ser uma prática pedagógica, se mostra, a partir do presente estudo, como uma possibilidade potente nas trilhas do processo de ensino e aprendizagem a ser considerada nas práticas educativas, que visem a estabelecer aproximações significativas com a realidade dos educandos como premissa para favorecer o desenvolvimento integral dos mesmos.

Referências

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. *Série Mais Educação – Territórios Educativos para Educação Integral*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.
- LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012a.
- LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo Integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012b.
- MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.
- PAIS, José Machado. *Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de casos*. 6. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015a.
- PAIS, José Machado. *Lufa-lufa quotidiana: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana*. 2. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015b.
- PEREIRA, Tatiana Dahmer. Política Nacional de Assistência Social e Território: enigmas do caminho. *Katálysis*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2010.
- SPOSATI, Aldaíza. Território e gestão de políticas sociais. *Serviço Social em Revista*, Loderina, v. 16, n. 1, p. 5-18, jul./dez. 2013.
- STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsito pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

Violência nas escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul – RS¹

Rubia Paula Bamberg
Nilda Stecanela

Considerações iniciais

Não é novidade o fato de que a violência está em todas as esferas das relações sociais, sendo representada de diversas formas, manifestações e tipologias. Na contemporaneidade, a violência ocorre em diversos espaços da sociedade, afetando todas as classes sociais, pois se trata de um fenômeno abrangente, complexo e multidimensional, uma vez que decorre de múltiplas causas, não havendo uma só origem que o explique.

No meio educacional, não é diferente. As relações de poder e a disputa por espaço, e a busca dos adolescentes por notoriedade e importância em grupos sociais refletem uma série de questões que são manifestadas de diversas formas, inclusive através da violência.

Diante desse cenário, investigar a origem da violência no meio educacional, quais são os motivos geradores, como se manifestam, quais são as motivações e, ainda, qual é o papel das escolas diante dessa problemática tornam-se fatores imprescindíveis para que, a partir disso, possamos encontrar meios de enfrentar esses desafios que estão postos na atualidade.

Para tanto, o cenário da pesquisa que mobiliza este texto contou com a análise dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários e entrevistas com alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul, considerando o cotidiano em que a violência se manifesta no meio educacional: as escolas.

Em seguida, os dados resultantes da pesquisa de campo foram organizados, discutidos e analisados, valendo-se da análise textual discursiva orientada por Moraes e Galiazzi (2011). O suporte teórico para a interpretação dos dados pautou-se pelas contribuições de autores que

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Violência nas escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

abordam o tema da violência e de assuntos relacionados. Destacam-se Hannah Arendt (2011) e Norbert Elias (1994), relativamente ao tema da violência e do processo civilizatório, envolvendo, nesse último, os conceitos de relação de interdependência e configuração social.

O objetivo é construir um comparativo sobre como os autores definem a violência, a partir da descrição da origem dos castigos até as violências praticadas na contemporaneidade e como os alunos, participantes da pesquisa, entendem e enxergam essa temática. Ainda, apresentar aspectos sobre o processo de naturalização da violência manifestada no meio educacional e suas inter-relações com aspectos externos aos muros das escolas.

Com base nessa sistematização, foi possível destacar que múltiplos são os sujeitos que experienciam a violência em ambiente escolar, de modo direto e indireto. Com isso, se evidencia a importância da escuta dos envolvidos, de modo a identificar como esses percebem e nomeiam os diversos modos de violência que praticam ou que sofrem. Como ecos dos dados empíricos, estão a fragilidade e o distanciamento das relações entre os atores que compõem a escola e, ainda, a ausência de clareza sobre o que se configura violência, pois, por vezes, a naturalização do conceito acaba por influenciar na não percepção do que seria um ato de violência.

História dos castigos

Em meados do século XIX, as formas de violência, na maioria das vezes, por meio da aplicação de castigos, faziam-se presentes no ambiente escolar com muita intensidade. Os castigos eram considerados a única forma de impor disciplina aos alunos por meio de punições, sendo elas físicas, psicológicas ou ainda ambas.

Para Dalcin (2005, p. 53), “os castigos faziam parte do universo escolar e estavam motivados por uma visão de homem, de educação e de sociedade”. A autora entende os castigos corporais como “toda a ação punitiva de violência física ou simbólica que é dirigida ao ou através do corpo daquele que sofre a ação, neste caso os alunos”.

Dalcin destaca, ainda, que “não há um sequer que não contemple o duplo caráter: todos humilham e todos, concomitantemente, exigem algum tipo de conformação corporal, que pode ser uma forma de violência”. (p. 55).

Tendo em vista esse contexto de violência e opressão em que as escolas estavam inseridas naquela época, a autora Floresta (1989, p. 57) ressalta que “as escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência”.

Nesse cenário, a palmatória era o instrumento mais adotado pelos professores, como sendo o “disciplinador” e ainda o “incentivador” para o bom rendimento pedagógico e escolar. Os professores associavam os castigos a incentivadores para o desenvolvimento de habilidades intelectuais de seus alunos, imaginário que, para o período, não era contestado e tampouco discutido pela comunidade escolar, sendo assim aceito por toda sociedade e tomado como uma verdade absoluta. A

Figura 1 apresenta a palmatória, utilizada nas escolas como punição aos alunos indisciplinados.

Figura 1 – Ilustração demonstrando a palmatória



Fonte: Lemos (2012).

Concomitantemente, havia ainda uma questão de gênero muito presente, pois os meninos eram, predominantemente, maioria nas escolas, existindo pouquíssimo espaço para a inserção das meninas. Apenas os meninos sofriam os castigos conforme descreve Floresta (1989). Para os

meninos que descumprissem os deveres escolares, era aplicado o “castigo do chicote”. Já no caso das meninas, as poucas que frequentavam as mesmas instituições que os meninos, segundo Floresta (1989), eram poupadas, porém não ficavam isentas da exposição à barbárie, observando os castigos destinados aos meninos recebendo “uma impressão desfavorável que muito concorria para enervar-lhes a delicadeza e modéstia, que, de outra sorte dirigidas, tanto realce dão às qualidades naturais da mulher”.

Lemos (2012, p. 630) realiza uma análise acerca dos castigos corporais que eram utilizados como práticas pedagógicas nas escolas da Corte do século XIX e afirma que, entre “os castigos corporais, encontramos alguns que são comumente praticados: o uso da palmatória, da reguada e *ajoelhar*, bem como um caso inusitado, em que a professora colocava rolhas na boca das alunas que falavam muito”.

Além desses castigos, Lemos (p. 630) refere ter encontrado “dois casos que foram considerados bárbaros pelos próprios professores e delegados de instrução, como o uso de chicotes e pedaços de bambu”.

A punição era um instrumento disciplinatório utilizado em grande parte das instituições de ensino. Era aplicado pelos próprios professores quando julgavam ser necessário. Contudo, alguns castigos eram considerados cruéis pelos próprios educadores e não fica claro se havia uma resistência por parte dos mesmos em não mais utilizá-los ou se aceitavam e, mesmo contra sua vontade, os aplicavam.

No caso brasileiro, mais especificamente no Estado do Paraná, Dalcin (2005, p. 57) aponta que o meio de castigo mais conhecido e mais utilizado era a palmatória. A palmatória, conforme, destaca Lemos, configurava-se um item imprescindível nas escolas, assim como o quadro-negro, a pena, entre outros itens, indispensáveis ao ensino daquela época. A autora destaca o caráter punitivo e intimidador que a palmatória exercia nas escolas, pois

além da representação que a palmatória exercia, que disciplinava pelo simples fato de os alunos olharem para ela, em função do medo que lhes era despertado, o professor golpeava o “aluno infrator” perante toda a classe como forma não só de punir, mas também de coibir a repetição dos mesmos “erros” ou “desrespeitos” praticados pelo mesmo aluno ou outro qualquer. (2005, p. 57).

Dalcin enfatiza a dupla punição que o uso da palmatória exercia sobre os alunos. A primeira, considerada castigo físico doloroso, o uso da palmatória como uma forma punitiva e repreensiva para algum ato considerado inapropriado em determinada situação. A outra punição era psicológica, simbólica, uma vez que, além de apanhar com um pedaço de madeira, a criança/adolescente era exposta ao ridículo perante toda a turma, servindo como exemplo para que os demais vissem o que aconteceria com quem ousasse não seguir as regras estabelecidas.

Nesse período já havia a discussão sobre de quem seria a responsabilidade de *punir* o aluno com diversas interpretações para diferentes papéis: da escola, da família e da sociedade. Nessa ocasião a sociedade discutia: “A quem caberia punir o aluno? Quais eram asfaltas que mereceriam ser punidas? Quais seriam as formas? De quem seria a responsabilidade? (dDos professores, muitas vezes acusados de violentos? Da família acusada de ser pouco zelosa?).” (LEMOS, 2012, p. 632).

Outro ponto discutido, em meados do século XIX, era “o que seria mais eficaz: castigos físicos ou morais? Enfim, o que deveria ser feito para o bem da moral e da ordem? As famílias, os professores, os delegados e as intervenções da ordem médica não alcançaram uma posição comum”. (LEMOS, 2012, p. 632). Instaura-se, assim, um jogo no qual ninguém quer assumir a responsabilidade pelas medidas que deveriam ser adotadas tendo em vista o caráter disciplinador das ações do sistema vigente na época.

As famílias, por sua vez, utilizavam castigos físicos para disciplinar e educar seus filhos, prática comum no período. Conforme Lemos (2012, p. 633), os pais “utilizavam-se dos castigos corporais na educação doméstica, e entendiam a escola como uma continuação da casa, e desejavam que os professores continuassem aplicando os castigos aos alunos”. Assim, todas as instituições: a escolar, a familiar e a social estavam de acordo com os instrumentos “disciplinadores” instaurados.

Há que se destacar um fato importante que representa essa resistência e descontentamento:

Alguns descontentes com a intromissão do Estado em proibir os castigos nas escolas chegaram a autorizar por escrito a escola e o professor a

continuar fazendo uso dos castigos corporais, entendendo que o direito dos pais em decidir a maneira como educar se sobrepõe à vontade do Estado. Assim, um grupo de pais autorizou a Sociedade Amante da Instrução a castigar as falhas de seus filhos com a palmatória. Já parte dos professores via a abolição dos castigos físicos nas escolas como uma perda de poder diante dos alunos. (LEMONS, 2012, p. 633).

A mudança gera certa incerteza, ainda mais quando não se conhece o novo. Nesse contexto de modificações, Dalcin (2005, p. 63) explica que “muitos eram os casos em que a lei determinava uma coisa, porém na prática aconteciam outras”.

Para melhor visualizar esses castigos, formulou-se um pequeno quadro contendo alguns dos atos disciplinares utilizados por volta do século XIX. Os castigos descritos a seguir são apontados pelos autores citados ao longo do texto.

Quadro 1 – Síntese dos tipos de castigo aplicados em alunos, no século XIX

| CORPORAIS | PSICOLÓGICOS | CONSIDERADOS MAIS CRUÉIS |
|--|--|---|
| Uso da palmatória | Rolha na boca dos alunos que falavam muito | Uso de chicotes e pedaços de bambu ² . |
| Reguada | “Chapéu de burro” | |
| Ajoelhar em grãos de milho | Retenção na hora do recreio | |
| Varadas de marmelo, puxões de orelha ou cabelo | Humilhar a criança perante os colegas | |
| “Casquinhos” | Nome na lista-negra | |
| Pedra ou caderno pendurado no pescoço com o exercício errado | Suspensão por tempo limitado expulsão | |
| Ficar em pé na sala | Sofrer repreensões verbais | |
| Lavar a boca tantas vezes quanto eram as sílabas da palavra “feia” dita pela criança | | |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dalcin (2005) e Lemos (2012).

Os dados apresentados descrevem as penas castigos que eram aplicadas aos alunos, na temporalidade que contempla todo o século XIX. É possível observar que as mesmas são divididas em três categorias: os castigos corporais, os castigos psicológicos e ainda os considerados mais cruéis. Nota-se que os considerados mais cruéis – uso de chicotes e pedaços de bambu – não eram considerados adequados nem mesmo por quem os aplicava. É

² Esses, conforme Lemos (2012), eram considerados cruéis pelos próprios professores.

importante enfatizar que, para a época, aplicar punições aos alunos era prática comum inclusive apoiada pela família.

Na visão de Lemos (2012, p. 633), “o caso da substituição dos castigos físicos por novos métodos disciplinares morais foi alvo de muita discussão na sociedade. O que seria melhor? Castigos físicos ou morais?” Importante é lembrar que “estamos falando de uma sociedade baseada economicamente na mão de obra escrava, pessoas com sua humanidade negada e tratadas como mercadoria e castigadas em pelourinhos”.

Novamente, é necessário voltar ao período histórico e ao contexto em que essas representações ocorriam para, a partir desse cenário, tecer nossas percepções e reflexões. Contudo, o que se pode afirmar, segundo apresenta Lemos (2012), é o fato de a sociedade estar de acordo em manter os castigos; o que se discutia era: Qual seria o mais “adequado”? O interesse em substituir os castigos físicos pelos castigos morais poderia se dar pelo fato de esses não serem tão visíveis e não chamarem tanto a atenção, sugerindo que teriam sido extintos.

Violência no cenário contemporâneo

Partindo do pressuposto de que a violência é um conceito amplo e complexo, diversas são as interpretações que giram em torno dele. Para compreender a multiplicidade de posicionamentos ante a essa questão, busca-se nomear, a seguir, as violências segundo a ótica de diferentes autores.

Santos (2009, p. 16) define violência como sendo “a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da força ou coerção que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – provocando algum tipo de dano”.

Já para a filósofa Chauí (1985) a violência é “uma realização determinada das relações de força, tanto em termos de classes sociais quanto em termos interpessoais”. Ressalta ainda que “em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos”:

Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação ao superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUI, 1985, p. 35).

Quando nos voltamos ao ambiente educacional, autores como Debarbieux apud Abramovay e Rua (2003, p. 49) entendem que a violência nas escolas pode estar associada a três dimensões: a primeira refere-se “à grande dificuldade de gestão nas escolas resultando em estruturas deficientes”; a segunda volta-se ao contexto da “violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas e que se manifesta por meio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar”. Já na terceira, os autores chamam a atenção às particularidades de cada escola e aos “componentes internos das escolas, específicos de cada estabelecimento. É possível observar escolas seguras em bairros reconhecidamente violentos e vice-versa”.

As mesmas autoras explicam que a primeira influência é exercida pelos responsáveis (pais ou cuidadores), o que baliza as atitudes de seus filhos até determinada idade. A partir da adolescência, as concepções de mundo começam a mudar e, com isso, os adolescentes inserem-se em novos grupos. Nesse período, a influência dos pais diminui, e novas concepções surgem com a influência externa do ambiente familiar. Essas relações podem ser representadas pela cultura que, segundo Pais apud Stecanela, pode ser entendida como

um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de sinais que simbolizam a pertença a determinado grupo; uma linguagem com seus específicos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, quotidiano. (2008, p. 29).

Ao pesquisar sobre o tema *violência* e os *tipos de agressão* presentes nesse contexto, Pain (2010, p. 12) ressalta que, na escola, apresentam-se vários tipos de agressão (direta e indireta), “chegando-se, inclusive, à

autoagressão, compactadas em uma formatação” que para o autor “todas as questões giram em torno do indivíduo, de sua aparência, de sua reputação, do que concerne particularmente à sua identidade de superfície. Essas questões têm o papel de gatilho de fenômenos violentos”. Ainda complementa que “o hábito é o cartão de visitas e o tênis da moda é [sic] o símbolo da superioridade entre os jovens”.

Conforme situa Pain (2010), os “gatilhos” estão presentes no cotidiano dos adolescentes, como evidencia a fala de um dos participantes da pesquisa, expressando: “Não tem que ter violência na escola ou em qualquer outro lugar”.

Os “gatilhos” podem ser oriundos de questões externas aos muros da escola, sendo fruto de expressões da questão social afetando a realidade de alunos, educadores, familiares e de toda a comunidade escolar.

Ainda: outro aspecto importante no cotidiano escolar é a violência institucional apontada pelas pesquisas da Unesco, tendo em vista que “alunos relatam que há professores que têm dificuldade em dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas”. (ABRAMOVAY, 2002, p. 74). Abramovay denomina esses atos de “violências simbólicas”. É importante ressaltar que, no âmbito da violência institucional, surgem outras questões que são manifestadas através das violências simbólicas, de gênero, raciais, de estereótipo, entre outras, as quais, muitas vezes, não são elencadas e consideradas nas análises.

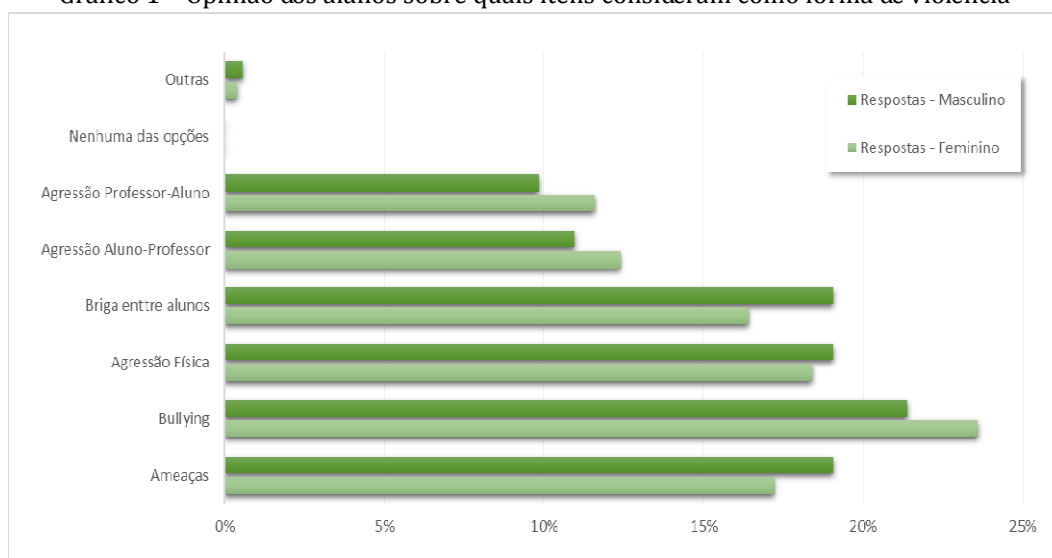
“Não tem que ter violência na escola ou em qualquer outro lugar”

As análises que seguem estão centradas nas percepções dos sujeitos (colaboradores da pesquisa), nas suas histórias de vida e nas representações acerca do tema *violência* no cotidiano da escola. O modo de perceber a violência para os alunos representa um olhar mais objetivo se comparado com as definições que os autores denominam e descrevem. Por vezes, não diferenciam a violência física da psicológica, pois, conforme alguns relatos, ambas são violências e estão presentes no ambiente escolar *causando muita dor*.

Os relatos obtidos no trabalho de campo da pesquisa, retratam a percepção dos sujeitos em face de suas experiências com a violência, permeadas de dúvidas, medos, insegurança e fragilidades enfrentados diariamente. Muitos têm claro o que a violência significa e os problemas que emergem a partir de atos violentos. Em contrapartida, outros trazem afirmações descontextualizadas e que desafiam a imaginação investigativa para estabelecer as relações com o tema e rastrear as representações que as acompanham.

O Gráfico 1 traduz o que os alunos entendem por violência em seu cotidiano escolar. Nessa questão, foi solicitado que os respondentes sinalizassem os itens que consideram formas de violência.

Gráfico 1 – Opinião dos alunos sobre quais itens consideram como forma de violência



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nessa questão, os respondentes podiam marcar todas as respostas, porém, cabe destacar, além dos resultados apresentados no Gráfico 1, que somente 23,5% do total de 132 respondentes assinalaram todas as seis opções para distintas formas de manifestação de violência. Cerca de 30% assinalaram somente um item como resposta. Os demais responderam de forma variada, entre duas e cinco alternativas. As respostas estratificadas por sexo, de forma geral, não apresentaram grandes discrepâncias. Entretanto, os

resultados extremos, ou seja, os de maior e os de menor frequência, requerem um destaque nas análises.

A partir do Gráfico 1, verifica-se que o *bullying* é considerado tanto por meninos quanto por meninas como uma forma de violência, sendo que foi a alternativa que obteve a maior quantidade de respostas totalizadas. Com relação ao *bullying*, Santos (2010, p. 22) situa que suas vítimas “podem perder a autoestima, sentir-se envergonhadas, sofrer de ansiedade e passar a desgostar da escola, pois este fenômeno comportamental atinge a área mais preciosa, íntima e inviolável do ser: a sua alma”. Um aluno, participante da pesquisa, afirma: *o bullying é a violência mais intimidadora. Pessoas falam coisas que as outras não gostam.*

Por outro lado, cabe destacar que os itens que receberam a menor quantidade de respostas foram as agressões professor-aluno e aluno-professor.

Ainda: o item “agressão professor-aluno” foi o de menor frequência nas respostas. Diante desse contexto, Arendt (2011, p. 129) afirma que “a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência”. Reforça ainda: “aonde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou”. Essas passagens de Arendt contribuem para perceber que a autoridade não pode ser conquistada por meio de violência, pois, quando a força precisa ser utilizada, a autoridade está ausente. Na relação educacional, por vezes, esses papéis não mostram claros e, portanto, é preciso cautela para que a autoridade não seja confundida com a coerção e a violência, por exemplo.

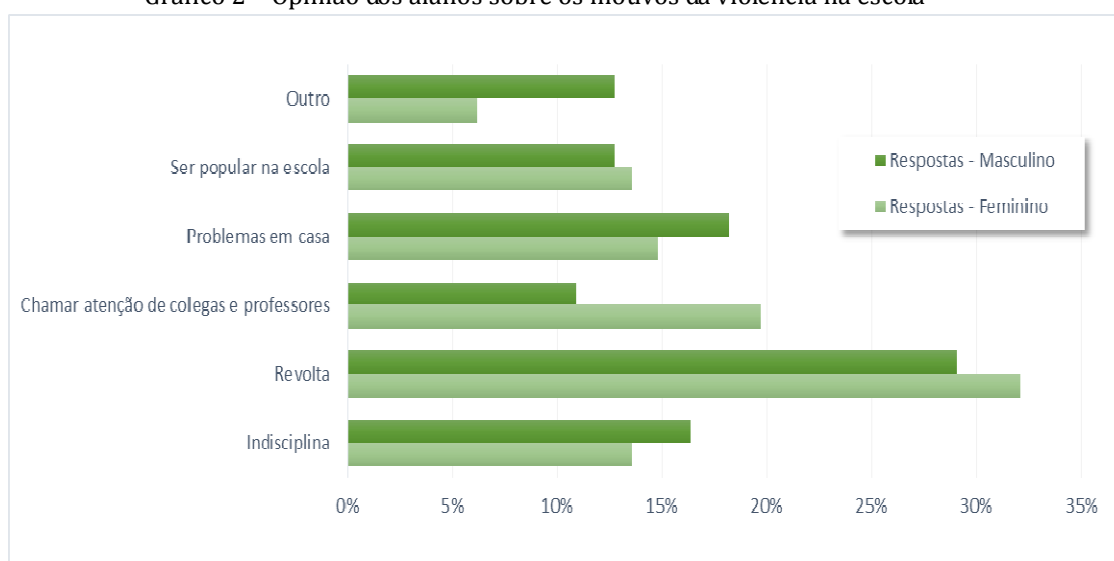
Os docentes têm um papel essencial na identificação e no encaminhamento das violências que ocorrem dentro da sala de aula e no entorno da escola. Nascimento (2009) entende que, durante as aulas, ocorrem situações como destratos que se materializam por meio de “brincadeiras”, intimidações, piadas, ironias, desqualificação e exposição dos pontos fracos do colega. Diante de tais acontecimentos, a autora constatou que os professores nem sempre identificam esses atos como forma de violência, muitas vezes nem dão importância a eles.

Essas situações que a autora apresenta podem ser percebidas nas contribuições dos participantes da pesquisa, quando perguntados sobre a

identificação das violências realizadas pelos professores, referindo: *Às vezes a professora identifica as violências nas escolas, mas, na maioria das vezes, quando não é nada grave, ela não faz nada. (Masc., 13 anos, 8º ano).*

Como forma de compreender os principais motivadores que originam essas ocorrências de violência no ambiente escolar, foi formulada uma pergunta para que os alunos expressassem seu entendimento sobre esse tópico. O Gráfico 2 apresenta resultados de forma estratificada por sexo.

Gráfico 2 – Opinião dos alunos sobre os motivos da violência na escola



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dos resultados apresentados no Gráfico 2, evidencia-se que tanto para os meninos quanto para as meninas, o motivo que mais se configura como causa de violência no ambiente escolar é o classificado como “revolta”. Para ambos os sexos, esse representa, em média, cerca de 31% dos motivadores: 29,1% para os meninos e 32,1% para as meninas. Os demais motivos resultam entre cerca de 10% a 20%. A ordem de respostas por sexo é um fator que pode ser analisado a partir desses resultados. Para os meninos, a priorização do motivador mais frequente para o menos frequente foi: “revolta”, “problemas em casa”, “indisciplina”,³ “ser popular na escola”,

³ De acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa Priberam*, **Indisciplina** é – Falta de disciplina; desobediência; rebelião. Garcia (2009, p. 4) afirma que a indisciplina e a violência

“outros” e, por último, “chamar a atenção de colegas e professores”. Já para as meninas, a ordem foi: “revolta”, “chamar a atenção de colegas e professores”, “problemas em casa” e “indisciplina” (com o mesmo percentual), “ser popular na escola” e “outros”.

Os meninos referem que os “problemas em casa” afetam muito o desempenho na escola, configurando-se como um possível causador de violência manifestada nas escolas. Já para as meninas, o motivo que aparece com mais ênfase é o de “chamar a atenção de colegas e professores”. Nesse aspecto, é possível perceber que há uma diferença entre as causas das manifestações entre meninos e meninas.

Na opção “ser popular na escola”, ambos (meninos e meninas) responderam que esse motivo representa, em média, cerca de 13% das manifestações de violência na escola. Já para o motivo “indisciplina”, ambos responderam, em média, cerca de 15%. Garcia (2009, p. 513) explica que “a indisciplina e a violência representam problemas a serem pensados sob a perspectiva ampla dos processos de gestão escolar”. Destaca que “os problemas de indisciplina e violência, portanto, representam forças que atuam em diversas instâncias do trabalho e projeto educacional das escolas” (p. 514). Corroborando com o que disse o autor, os resultados postos – nesse caso sob a perspectiva dos alunos – concluem que cerca de 15% deles se relacionam diretamente com o motivador “indisciplina”. Por outro lado, a resposta “revolta” também poderia estar associada direta ou indiretamente à indisciplina, com uma percepção de falta ou até de excesso de disciplina.

Para os demais motivos, “problemas em casa” e “chamar a atenção dos colegas e professores”, houve uma maior divergência nas respostas por sexo. Diante disso, buscar compreender a real motivação dessas divergências é necessário para planejar estratégias no sentido de aprimorar o seu enfrentamento que, nesse caso, poderiam até ser distintos por sexo.

As palavras de Louro informam que meninos e meninas apresentam modos de socialização diferenciados, como apresentado. Os meninos têm maior necessidade por espaço físico; já as meninas preferem outras

representam uma tensão de mudança que solicitam das escolas que aprendam a conjugar de modo diferente o potencial dos atores, os recursos e ambientes que ali se apresentam, e a desdobrar novas visões, estratégias e finalidades da própria educação.

atividades, como conversar, por exemplo. A autora afirma que há diferenciações no comportamento de meninos e meninas:

Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”. (1997 p. 60).

Para Novakowski (2014, p. 32), no ambiente escolar, “meninos e meninas se comportam de maneiras bastante diversas nos diferentes momentos da rotina escolar, e que os meninos são alvo de maior preocupação e regulação por parte dos professores e da família”. Ainda afirma que “a regulação, a vigilância e o controle dos comportamentos tidos como adequados ou inadequados para meninos e meninas são potencializados tanto pela escola (professores e direção) como pelas crianças”, que fizeram parte da pesquisa da autora.

As diferenciações de comportamento entre meninos e meninas são culturalmente impostas e reforçadas a todo instante pelas instituições com as quais o sujeito tem contato no cotidiano (escola, família, entre outras). Recorrendo a Elias (1994, p. 28), ressaltamos que “a individualidade que o ser humano acaba por desenvolver não depende apenas de sua constituição natural, mas de todo processo de individualização”.

Nessa busca pela construção da identidade pessoal e social, Frigotto (2004, p. 228) associa essa formação ao seu *status* socioeconômico. “Insere-o(a) na sua classe social, oferece-lhe possibilidade concreta de existência e desenvolvimento”. Em uma sociedade que estipula os rótulos a partir da utilidade que o sujeito tem na sociedade sendo este representado pelo trabalho, como diz o autor, este sujeito sente-se mais incluído e motivado em comparação com ir à escola.

É possível associar as influências à individualidade dos sujeitos, essa comparada por Elias (1994, p. 30) como um constante “entrelaçamento de fios mediante o qual se transforma no que é”. O autor complementa:

As pessoas – ao contrário das bolas de bilhar evoluem e mudam nas suas relações mútuas e através delas é um fato que pode não ficar muito claro enquanto pensamos exclusivamente nos adultos, cujo caráter e cujas estruturas de consciência e instinto se tornam mais ou menos fixos. (1994, p. 30).

O movimento de entrelaçamento de experiências vividas e influências do cotidiano que esses sujeitos sofrem faz com que essas experiências se fundem com seus saberes prévios, comparando o conjunto de suas experiências em diálogo com o cotidiano.

Trabalhar a violência de forma dissociada dos demais aspectos que envolvem a condição humana, sem levar em conta todo o contexto e as relações com as quais o sujeito está envolvido, parece ser uma forma errônea. Arendt (2011) define as relações humanas como teias interligadas e dependentes umas das outras. A violência não decorre de um fator apenas, mas de vários. Debruçarmo-nos somente sobre as manifestações de violência não parece ser um caminho efetivo. Diante disso, Santos (2010) sublinha os riscos de pensar a questão da violência de forma isolada, ancorado em vários autores que informam que isso poderia “isentar a escola de participar da construção coletiva e de possíveis soluções, provocando avaliações de suas práticas”.

Essa autora destaca um contraponto, alertando para um risco:

Pensar de forma isolada pode trazer o desânimo de que não há alternativas para melhorar a situação local. Ao compreender que a violência na escola tem inter-relações, destacamos a dimensão dos conflitos, sabendo que essas são inerentes a todas as relações humanas – e na escola não é diferente. (2010, p. 21).

Para que haja um enfrentamento e uma busca efetiva de possíveis alternativas de solução, é necessário levar em conta todos os aspectos (familiares, sociais) que o envolvem. O ser humano, ao longo de sua existência, estabelece e cria novas relações sociais ou pessoais e também sofre interferências externas e internas durante sua vida.

Brandão (2003, p. 71) afirma que para Elias “cada um dos movimentos individuais (das pessoas), na interação global de processos, reage sobre os outros, quer obstruindo-os, quer reforçando-os, fazendo com que a rede de movimentos e tensões passe a complicar-se pela diferenciação social”.

Considerações finais

Conforme anunciado, foi realizada uma reflexão partindo de um sobrevoo sobre os castigos no século XIX, como ocorreu a desnaturalização,

um breve histórico do que são as violências contemporâneas e, ainda, a concepção de violência sob o olhar dos alunos que participaram da pesquisa.

Investigando os deslocamentos e permanências ao longo desse período, é possível observar que, a partir do advento da legislação educacional, ancorada no direito à educação, os alunos passam a ocupar um espaço mais participativo no contexto educacional. Ganham voz, mais espaço e passam a imprimir seus pontos de vista com relação a diversas questões. Esse empoderamento foi muito positivo, pois traduz a autonomia que Freire descreve, cujas escuta e troca mútua devem ser um pilar fundamental da educação.

Outro ponto que se observa é que as tipologias de violência vêm se alterando significativamente ao longo dos anos, demonstrando o deslocamento de valores da sociedade, que se originam das mais diferentes demandas e vulnerabilidades sociais. Essas alterações ocorrem de forma muito dinâmica, muitas vezes, não acompanhadas pela escola, pela família e tampouco pela sociedade.

A partir dos dados das entrevistas, foi possível encontrar manifestações de violência contemporâneas que remetem às três categorias (físicas, psicológicas e cruéis) mencionadas atípicas no século XIX. Além disso, outras emergiram através de aproximação das representações e do cotidiano dos participantes.

Finalizando, as palavras de Elias (1994, p. 17) ilustram caminhos possíveis para a convivência contemporânea numa sociedade desigual: “Só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente: e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito”.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. *Escola e violência*. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas: versão resumida*. Brasília: Unesco, 2003.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: _____. *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 25-62.
- DALCIN, Talita Banck. *Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)*. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.
- LEMONS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 24 set. 2015.
- FLORESTA, Nísia. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989. (Biblioteca de Educação. Série 3 – Mulher Tempo, 1).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- GARCIA, Joe. Indisciplina e Violência nas Escolas: algumas questões a considerar. *Rev. Diálogo Educ*, Curitiba, v. 28, n. 9, p.511-523, 2009.
- PAIN, Jacques (Org.). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* [online]. São Paulo: Editora Unesp; Cultura Acadêmica, 2010. 182 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cbwwq/pdf/silva-9788579831096-01.pdf>. Acesso em: 9 out. 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NOVAKOWSKI, Lutiane. *Dialogando com crianças sobre gênero com contexto da cultura de pares*. Porto Alegre, UFRGS, 2014.
- SANTOS, Janete Cardoso dos. *Violência na escola: um estudo sobre conflitos*. 2010. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2010. Disponível em:< <http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/2760>>. Acesso em: 6 abr. 2016.
- STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”*. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Concepções sobre educação a partir dos Projetos Pedagógico-Institucionais da Universidade de Caxias do Sul¹

Lucas Josias Marin
Nilda Stecanela

Considerações iniciais

Proponho, neste texto, o debate sobre as concepções de educação apresentadas nos dois últimos *Planos de Desenvolvimento Institucional* (PDIs) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), referentes aos períodos de 2012-2016 e 2017-2021, mais especificamente, me debrucei na análise do capítulo *Projeto Pedagógico-Institucional* (PPI) de cada um desses PDIs.

O PDI é um documento exigido de todas as Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras pelo Ministério da Educação (MEC). Na resolução emitida pelo MEC, são estipulados os aspectos mínimos que cada instituição deve contemplar na realização de seu PDI. Esse documento auxilia as IESs a se planejarem, clarificando seus objetivos e princípios durante o período de vigência do PDI. Regularmente, a cada cinco anos, as IESs devem reorganizar e publicar um novo PDI. A legislação orienta que o plano contenha nove aspectos: (1) Perfil Institucional; (2) Projeto Pedagógico-Institucional; (3) Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos (presenciais e a distância); (4) Perfil do Corpo Docente; (5) Organização Administrativa da IES; (6) Políticas de Atendimento aos Discentes; (7) Infraestrutura; (8) Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional; e (9) Aspectos Financeiros e Orçamentários. (BRASIL; MEC, 2006).

O presente trabalho é resultado de um desdobramento da pesquisa realizada por mim no Mestrado em Educação da UCS, da qual emergiram novos questionamentos. Durante a elaboração da dissertação, procurei responder à indagação: *Como a convivência acadêmica aparece e se traduz nos PDIs de 2012-2016 e 2017-2021 da UCS?*

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Formação humana na Universidade de Caxias do Sul: convivência acadêmica em foco*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

A aproximação com os PDIs da UCS permitiu que eu pudesse perceber, ao menos em nível inicial, quais eram os pressupostos básicos que orientaram (e orientam) as concepções de educação da UCS. Intrigado pela curiosidade em saber mais e por tentar entender alguns dos aspectos que embasam o fazer da UCS, lancei o foco da minha análise sobre o subcapítulo “Princípios Filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição” dos dois últimos PDIs.

Acredito que o aprofundamento de pesquisas no Ensino Superior disponibilize oportunidades de autocrítica. A própria universidade deve ser alvo de investigação e aperfeiçoamento. Se isso não ocorrer, ela pode cair na armadilha de permanecer estagnada ou de repetir erros já superados.

Com esse movimento de investigação, é criada a possibilidade de avaliar se a universidade segue os preceitos básicos da formação integral do homem, formação teórico-técnica e produção de conhecimento, através do ensino, da pesquisa e da extensão, tal como sugerido por Humboldt (2003), ou, se ela está alterando seu fazer e se rendendo às pressões mercadológicas.

Realizei as leituras dos subcapítulos mencionados dos PDIs e, a partir delas, destaquei fragmentos que expressam a concepção de educação. Para tanto, no processo de coleta e interpretação dos dados, utilizei as orientações de Stecanela (2010). Desmembrei o texto em fragmentos e os reuni em categorias afins, a partir do significado intrínseco. Após, construí um novo texto entrelaçando minhas percepções, o referencial teórico e os excertos dos PDIs.

Também me vali do paradigma indiciário na execução da coleta de dados. Conforme ia me deparando com as pistas – nesse caso os fragmentos com as concepções de educação – seguia em direção a um entendimento que agregasse os diferentes aspectos das políticas que norteiam o fazer da UCS. (GINZBURG, 2003).

Referencial teórico

O modelo de ensino universitário europeu surgiu com as Universidades de Paris e de Bolonha no século XII. Naquele momento histórico, o grande objetivo da universidade era ser guardião do conhecimento, ou seja, não se

buscavam novos conhecimentos, não havia pesquisa tal qual a conhecemos hoje. (Mc COWAN, 2016). A universidade medieval representava o instituído.

Com o passar dos séculos e a eclosão da Revolução Industrial, as estruturas sociais modificaram-se. Houve uma grande migração dos ambientes rurais para o meio urbano, cenário onde se localizavam as indústrias. Esse novo momento também atingiu as universidades, tanto que, no início do século XIX, Wilhelm von Humboldt (1767-1838) propôs nova organização à Universidade de Berlim. Esse modelo acabou sendo largamente adotado por outras instituições universitárias. (PEREIRA, 2008).

Seu texto “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim” versou sobre a importância de inserir a pesquisa e a extensão como objetivos e atividades da universidade, além do ensino. (HUMBOLDT, 2003). O foco da universidade seria promover o desenvolvimento da ciência e formar cidadãos intelectuais e morais. Isto é, “sua finalidade é o enriquecimento moral da Nação e do indivíduo”. (PEREIRA, 2008, p. 31). Nesse contexto, foi fundada a universidade moderna, que ainda repercute nos dias atuais, principalmente no que tange à indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Diante disso observo uma dupla atribuição à universidade: de um lado, ela é responsável pela formação profissional e investigação científica; de outro, também deve se ater à formação integral de seus alunos, auxiliando-os a desenvolver emancipação e senso crítico. (DIAS SOBRINHO; RISTOFF; GOERGEN, 2008a).

As instituições universitárias devem gerar conteúdo cultural e intelectual, muito embora, nos dias atuais, essa atividade tornou-se mais pragmática e utilitarista, aproximando-se de um modelo corporativista empresarial. Esse movimento é justificado, mais uma vez, pela conjuntura em que estamos imersos. Desde a metade final do século XX, as universidades vêm aproximando-se, cada vez mais, das necessidades do mercado econômico/financeiro. (GOERGEN, 1998).

De maneira geral, essa aproximação não denota algo negativo, pois oportuniza a resolução de problemas advindos do mercado, porém, em muitos casos, a universidade está se tornando refém das demandas mercadológicas. Isso implica um processo formativo mais técnico e,

consequentemente, menos cultural. Em outras palavras, a prioridade vem sendo o ensino de técnicas, ficando de lado a formação humana.

Aponto alguns modelos vigentes de universidade, nos dias atuais, no Brasil. Além do modelo humboldtiano, existem outros, entre eles cito o medieval e o empresarial/corporativo. Friso que não são os únicos. Elenquei os que com mais frequência se destacam. Esses modelos têm como base as concepções de cunho idealista e/ou de cunho funcionalista.

A concepção idealista se caracteriza por se centrar nas atividades de formação de intelectuais, pesquisar em busca da cientificidade, estabelecer unidade entre pesquisa e ensino e não ter seus objetivos ditados pela sociedade e pelo mercado. Já a concepção funcionalista se aproxima da sociedade e do governo e tem como foco as necessidades sociais e mercadológicas. Assim, acaba sendo uma instituição instrumental de formação profissional, voltada às demandas da sociedade. (PEREIRA, 2008).

Nesse sentido,

a concepção alemã da vinculação entre universidade e Estado é oposta à francesa. Os alemães concebiam o princípio especulativo da ciência e da filosofia como princípio de Estado, isto é, concebiam a construção do Estado como efeito do espírito filosófico, do espírito especulativo, livre e crítico. Já na educação superior francesa, a filosofia era concebida como espírito ideológico do Estado. (PEREIRA, 2008, p. 43).

Atualmente, nossas universidades demonstram ser influenciadas por diversos modelos existentes e suas concepções. Acredito que há um hibridismo na estrutura e no foco das Instituições de Ensino Superior. Em momentos, se apresentam como medievais, em outros, seguem a estrutura humboldtiana e também se orientam sob a lógica empresarial/corporativa ou de outros modos de ser. (MCCOWAN, 2016).

Na sequência apresento o Quadro 1 com os principais modelos encontrados contemporaneamente. Inspirei-me em McCowan (2016) para elaborar esse tipo de classificação.

Quadro 1 – Modelos de universidade frequentemente encontrados no Brasil

| Modelo | Valores | Função | Concepção |
|-------------------------|---|--------------------------------------|---------------|
| Medieval | Manutenção do saber | Guarda e transmissão do conhecimento | - |
| Humboldtiano | Manutenção do saber e da pesquisa | Descoberta | Idealista |
| Empresarial/corporativo | Saber como mercadoria, resolução de demandas do mercado/sociais | Comercialização do conhecimento | Funcionalista |

Fonte: Adaptado de Mccowan (2016).

McCowan (2016) descreve muito bem a situação contemporânea das universidades em diversos países do mundo. Em seus estudos, aponta à tendência à fragmentação [*unbundling*] dos serviços universitários. Os institutos, faculdades, serviços e outras instâncias acabam se dividindo por razões financeiras.

Para atender a uma parcela maior da população, principalmente àquela com menos recursos financeiros, muitas instituições estão montando pacotes de ensino mais atrativos aos consumidores. A isso McCowan (2016) chama de “mercantilização” [*commodification*]. O aluno, nesse caso o cliente, compra somente o que cabe em seu bolso ou o que lhe interessa naquele momento ou, ao contrário, se vê obrigado a adquirir aspectos que não são do seu interesse, caso exemplificado na aquisição de combos.

Esses movimentos descaracterizam a formação integral/humana do aluno. Assim, o estudante acaba adquirindo parte da graduação, parte da extensão e/ou parte da pós-graduação. A experiência de Ensino Superior, pelo menos a tradicional, acaba se perdendo.

Goergen defende que esse modelo de cunho mercadológico não é adequado às instituições universitárias:

Se antes era a tarefa da formação e da difusão de um modelo geral de vida que legitimava a narrativa de emancipação, agora, no contexto da deslegitimação de tal narrativa, as instituições de ensino superior são solicitadas a enveredar pelas sendas do pragmatismo, formando competências em vez de produzir idéias. (2008a, p. 147).

Seguindo essa lógica idealista, a universidade não deveria equiparar-se ao mercado, nem o seguir em sua função instrumental; deveria tentar entender o presente e por que ele está assim, além de pensar no futuro. Porém, nos dias atuais, o tempo está sendo gerido com fins à *performance*. Toda e qualquer atividade só é feita se gera algum fim útil. Nesse norte, a eficiência predomina “como critério avaliativo em substituição ao verdadeiro, belo e bom”. (GOERGEN, 2001, p. 71).

Em vista do exposto até aqui, o projeto de universidade elaborado por Humboldt tinha em sua conjuntura a presença de um Estado-Nação forte e um conceito próprio de cultura. Atualmente, tanto o Estado quanto a cultura se adaptaram e tomaram os moldes contemporâneos. Isso faz com que, minimamente, tenhamos que pôr em debate se aquela estrutura elaborada no início do século XIX ainda pode se encaixar nos dias atuais. (PEREIRA, 2008).

De modo mais ameno e em busca do meio-termo, as universidades deveriam guiar suas ações na direção de

first, investigating and determining the nature of societal challenges; second, providing solutions to those problems, and in some cases implementing those solutions; third, providing a space for construction of society's conception of development. (MCCOWAN, 2016, p. 520).²

É nesse contexto que o surgimento do Ensino Superior de Caxias do Sul está inserido. Entre as décadas de 1940 e 1960, a população caxiense reivindicava Instituições de Ensino Superior na cidade. Em decorrência dessa mobilização da comunidade, entidades de cunho particular, estatal-municipal e filantrópico instalaram faculdades isoladas no município.

A seguir, descrevo brevemente as faculdades, o ano de fundação e a entidade mantenedora.

² Primeiro, investigar e determinar a natureza dos desafios da sociedade; segundo, prover soluções para esses problemas, e, em alguns casos, implementar essas propostas; terceiro, possibilitar um espaço para construção da concepção de desenvolvimento da sociedade. (Tradução minha).

Quadro 2 – Relação das faculdades isoladas que deram origem à Universidade de Caxias do Sul

| Faculdade | Ano de fundação | Cursos ofertados | Entidade mantenedora |
|--|------------------------|---|--|
| Escola de Belas Artes | 1950 | Pintura e Música | Prefeitura Municipal de Caxias do Sul |
| Faculdade de Ciências Econômicas | 1950 | Ciências Econômicas | Mitra Diocesana de Caxias do Sul |
| Faculdade de Enfermagem Madre Justina Inês | 1957 | Enfermagem | Irmãs de São José |
| Faculdade de Filosofia | 1960 | Filosofia, Pedagogia, História e Letras | Mitra Diocesana de Caxias do Sul |
| Faculdade de Direito | 1960 | Direito | Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima |

Fonte: Marin (2017).

Após alguns anos da fundação dessas faculdades isoladas, surgiu, entre suas mantenedoras, o desejo de se aproximar e transformar suas instituições em uma única. Esse desejo tornou-se realidade quando, em 15 de fevereiro de 1967, foi instalada a Universidade de Caxias do Sul. (ADAMI, 1981; BRANDALISE, 1988; PAVIANI, 2012; PAVIANI; POZENATO, 1979; STURTZ, 2007).

Inicialmente, essa nova instituição foi mantida pela Associação Universidade de Caxias do Sul, entidade privada, gerida pelas mantenedoras que fundaram a UCS. Porém, uma crise financeira e de gestão vivida entre 1969 e 1973 gerou uma intervenção ministerial que reorganizou a estrutura da UCS. As principais mudanças ficaram focadas na passagem de faculdades para departamentos, no desmembramento dos *campi* externos à Caxias do Sul e na transformação da sua mantenedora. (GIRON, 1977; PAVIANI, 2012; PAVIANI; POZENATO, 1979; STURTZ, 2007).

A nova estrutura começou a ser gerida pela Fundação Universidade de Caxias do Sul (FUCS), continuando até o presente momento. Fazem parte dessa entidade representantes do Ministério da Educação e Cultura, do governo estadual, dos governos municipais da região e da Câmara de Indústria e Comércio de Caxias do Sul, além dos integrantes originais da Associação Universidade de Caxias do Sul (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, [s./d.]; PAVIANI; POZENATO, 1979; UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, 1992).

Um ponto importante a ser destacado na FUCS é seu caráter público e não estatal. (MARIN, 2017). Isso quer dizer que é uma entidade sem fins

lucrativos (PAVIANI, 2007), tendo como principal fonte de renda as mensalidades dos alunos. Todo e qualquer resultado financeiro deve ser revertido à própria instituição. Caso ocorra falência da UCS, o patrimônio deve ser destinado a outra entidade sem fins lucrativos ou ao Ministério Público. Esse foi um dos primeiros passos na direção de transformar a UCS em uma universidade comunitária, característica fundamental de seu fazer.

Resultados e discussão

Os resultados que apresento aqui foram coletados nos subcapítulos “Pressupostos e princípios que norteiam as práticas acadêmicas da instituição”, extraídos do Capítulo “Projeto Pedagógico-Institucional dos Planos de Desenvolvimento Institucional” dos períodos de 2012-2016 e 2017-2021 da UCS.

Escolhi esses capítulos e subcapítulos, pois demarcam os princípios filosóficos e pedagógicos que direcionam o fazer da UCS. Inicialmente, fiz uma leitura dos subcapítulos e sublinhei os trechos que fazem menção às concepções de educação defendidas e planejadas pela instituição. Trago ao texto os excertos que mais se destacaram. Irei apresentá-los e discuti-los.

Observando os fragmentos, pude notar a aproximação semântica em quatro categorias distintas. (STECANELA, 2010). Elas, em última análise, representam as concepções de educação expressas pela UCS em seus PDIs. Agrupei os excertos em: (1) Professor como mediador; (2) Pesquisa como fomentadora; (3) Conhecimento em prol de uma demanda social; e (4) Foco na formação humana.

A seguir, trago os excertos e apresento minhas interpretações a respeito das categorias. Inicio pela categoria *Professor como mediador*. Esse princípio da UCS é visualizado nos dois últimos PDIs da instituição.

A UCS defende que

o professor deve apresentar uma atitude ativa, participativa, criativa e crítica e promover as responsabilidades dos estudantes, mediante processos de ensino e de aprendizagem, pautados na pesquisa como princípio educativo. (UCS, 2017, p. 25).

Este movimento aponta à importância que o papel do professor exerce na formação do aluno. Concordo com Goergen (2001, p. 64) quando afirma que “além de construir e transmitir conhecimentos, cabe ao professor universitário a intransferível tarefa de contribuir para a formação e a conscientização dos seus alunos”. A aproximação entre professores e alunos acaba “desenvolvendo a reflexão crítica e a criatividade, promovendo o desenvolvimento do conhecimento e novas soluções para os problemas da sociedade humana”. (PEREIRA, 2008, p. 33).

Além disso, Goergen (2014) afirma que, para ser docente, é necessário conhecer as teorias, fórmulas e conceitos de determinada área, mas sem perder de vista sua formação cultural; conhecer os contextos social, econômico, cultural, etc. em que aquelas teorias foram formuladas. Essa formação cultural não perpassa de maneira direta pelos bancos escolares, ela provém de interesse particular do indivíduo (nesse caso o docente), da dedicação e do esforço em saber mais e procurar pelo conhecimento. Isso quer dizer que, para proporcionar um ensino de qualidade, os docentes devem ter como prioridade sua constante busca pelo conhecimento. Nesse sentido, a UCS disponibiliza programas de aperfeiçoamento continuado voltados ao corpo docente e ao técnico-administrativo.

Este caráter de busca constante por conhecimento é um dos pressupostos da UCS. Seu fazer está pautado pela pesquisa como fomentadora do ensino. Esse objetivo está inscrito nos dois últimos PDIs da instituição.

No documento é destacada a

pesquisa como princípio que fomenta os processos de ensinar e aprender, salientando o papel ativo do estudante e do professor, requerendo de ambos a iniciativa e a responsabilidade pelo processo de formação, num modelo de educação emancipatória. (UCS, 2017, p. 26).

A diferença principal das universidades em relação às faculdades é a relação direta entre ensino e pesquisa científica. A universidade deve ter como pressupostos a inovação e a produção de conhecimento. “Uma universidade não pode ser definida como tal se reduzir ao puro ensino. Sem

pesquisa, extensão e desenvolvimento da cultura não há universidade. E essas são atividades muito mais caras do que o ensino”. (GADOTTI, 1995, p. 6).

Desde sua criação, a UCS dá especial atenção à pesquisa e à inovação. O desenvolvimento da pesquisa foi e continua sendo visto como um suporte das atividades de ensino. (PAVIANI; POZENATO, 1979). Muito além da inovação e do progresso científico, a pesquisa é o meio pelo qual se dá a formação humana. “Considera-se a pesquisa como princípio educativo, pois as operações que constituem o pesquisar podem levar à promoção da autonomia, da interação, da interdisciplinaridade, da cooperação e da autoria”. (UCS, 2017).

A pesquisa e a inovação, de maneira geral, respondem a uma demanda social. As

instituições de pesquisa e educação superior estão desafiadas a incluir nos seus processos de avaliação o critério de responsabilidade e pertinência social, ou seja, devem perguntar-se qual o sentido social de sua atuação nos campos da pesquisa, do ensino, da extensão e da cultura. (GOERGEN, 2008, p. 811-812).

O papel do Ensino Superior é transformar conhecimento teórico em condutas de valor social. (BOTOMÉ, 2001). Considerando isso, a UCS entende que

o ensino passa a constituir em si a busca de resposta a problemas do cotidiano, cabendo então ao professor organizar contextos pedagógicos que contenham desafios cognitivos, espaços de troca, estratégias e recursos para o enfrentamento dos problemas propostos, onde há possibilidade para o erro e para a diversidade de opiniões. (UCS, 2012, p. 33).

Essa categoria, *Conhecimento em prol de uma demanda social*, contém fragmentos nos dois PDIs analisados. Isso se volta em direção ao que a UCS prioriza: a pertinência social em seu fazer. O movimento em busca, também da solução de demandas regionais e sociais, é parte importante da instituição. Desde sua fundação, pela iniciativa da população de Caxias do Sul, a universidade assumiu o compromisso com o desenvolvimento regional. (MARIN, 2017; UCS, 1992).

Essas necessidades não devem ser única e exclusivamente demandas do mercado de trabalho. Elas são melhor entendidas dentro do contexto de necessidades sociais. Isso quer dizer que “a missão de uma universidade é muito mais ampla do que o objeto econômico, abrange notadamente as dimensões sociais, culturais e ambientais que, em muitos momentos, conflitam com a lógica do mercado”. (BERTOLIN; DALMOLIN, 2014, p. 141).

Por mais que uma universidade tenha seus focos na região, na comunidade que a circunda, não se pode perder de vista que, atualmente, mais que nunca, tudo está intimamente ligado e globalizado. Nenhum problema é somente local, nenhuma realidade é isolada do mundo. “O universal e o local imbricam-se de tal modo que já não se pode falar de ciência local, nem ensino local, nem formação local. O local sempre deve preservar a perspectiva universal e o universal sustentar-se no local”. (GOERGEN, 2008, p. 811).

Em decorrência do foco voltado às necessidades sociais, a universidade deve ter como ideal ter diferentes núcleos de pesquisa, em diferentes localidades. Assim, um número maior de necessidades regionais pode ser investigado. (BOTOMÉ, 2001).

Mesmo a atuação da universidade, tendo como foco as necessidades regionais, a formação do aluno deve se dar de maneira geral. Para que o objetivo da universidade seja alcançado, o aluno deve ter contato com uma formação humana, ou seja, um ponto que ligue todas as disciplinas. Essa formação humana encontrada nas universidades vai além da preparação para uma atividade prática. (PEREIRA, 2008).

O que faz com que o indivíduo se constitua é a alternância e complementaridade entre sensibilidade e racionalidade. “Enquanto apenas sente ou apenas pensa, o homem não vive a sua humanidade em plenitude”. (GOERGEN, 2016, p. 69). Nesse viés, a UCS também tem como um dos seus objetivos o *Foco na formação humana*. Para tanto,

pressupõe conceber a educação como um processo contínuo de formação, que possibilita o desenvolvimento das diferentes dimensões do ser humano: biológica, cognitiva, sociocultural, espiritual, ética e estética. Fazer essa articulação é relevante para que a educação seja promotora da construção dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo. (UCS, 2017, p. 30).

Entendo que a educação, por mais que seus meios e métodos sejam diferentes, sempre deveria ter como fim a “organização e distribuição de conhecimentos e habilidades disponíveis num certo momento histórico, preparação para o trabalho, acesso ao desenvolvimento tecnológico, participação crítica na vida política” (RODRIGUES, 2001, p. 236). Isso quer dizer: preparar o indivíduo para o exercício da cidadania. A cidadania é alcançada quando o indivíduo apresenta autonomia, liberdade, responsabilidade e está integrado à vida social.

É responsabilidade da educação em nível superior, principalmente quando ocorre em uma universidade, “encontrar caminhos que levem os estudantes à consciência cívica dos problemas que afetam o ser humano e o mundo, particularmente àqueles que dizem respeito à própria ciência e a seus usos no mundo contemporâneo”. (GOERGEN, 2001, p. 67).

A UCS utiliza seus espaços de convivência, de atividades culturais e interdisciplinares, de políticas de inclusão, entre outros métodos, para auxiliar no processo de formação integral de seus alunos. (MARIN, 2017). “Busca-se, assim, na instituição, uma formação humanista, crítica e reflexiva que preconiza a formação de um cidadão emancipado e competente, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa”. (UCS, 2012, p. 31).

Considerações finais

Este texto buscou desenvolver algumas das possíveis concepções de educação assumidas pela UCS em seus dois últimos PDIs. Para alcançar esse objetivo, me debrucei sobre os planos em busca de localizar fragmentos que pudessem caracterizar indícios das posições assumidas pela universidade.

Inicialmente, debati o conceito de universidade, seu surgimento europeu no período medieval, seus objetivos clássicos de manutenção e distribuição do conhecimento, a inserção na modernidade da pesquisa e extensão em seu fazer e contemporaneamente a aproximação com o mercado financeiro. Ressalto que esse tópico não é unívoco, isto é, podem existir outras formas de entender e classificar as universidades.

Também trouxe ao debate uma breve revisão sobre a UCS. Apontei seu surgimento como resultado da mobilização popular em Caxias do Sul e, por isso, sua atenção no desenvolvimento regional, característica importante para ter o *status* de universidade comunitária.

Um ponto de dificuldade que encontrei no processo de pesquisa foi a reorganização interna dos PDIs. Alguns capítulos foram divididos, e algumas políticas foram realocadas em outros espaços. Para manter uma linha de corte, priorizei apenas o conteúdo expresso nos subcapítulos “Pressupostos e princípios que norteiam as práticas acadêmicas da instituição”.

Mesmo tendo essa diferença de alocação, pude perceber e destacar quatro principais concepções de educação apontadas pela UCS nos subcapítulos mencionados: (1) Professor como mediador; (2) Pesquisa como fomentadora; (3) Conhecimento em prol de uma demanda social; e (4) Foco na formação humana. Essas diferentes concepções foram utilizadas como categorias de análise do presente texto.

A UCS defende que o ensino deve ter a participação do professor. Ele é o responsável pela execução das ementas das disciplinas e, conseqüentemente, do plano curricular dos cursos. Além disso, ele intermedia a relação entre os alunos, propõe atividades em busca da aprendizagem, da formação humana e também da convivência acadêmica.

Nos últimos anos, a UCS tem investido ainda mais na pesquisa e na inovação. Esse modelo de trabalho já vem sendo adotado na instituição desde seus primeiros anos. A justificativa está relacionada à importância que o conhecimento gerado tem para o ensino e também para a sociedade. A partir da pesquisa, além do desenvolvimento científico-tecnológico, é possível incentivar a formação humana. Atividades de cooperação, encontros de compartilhamento de resultados, entre outros, favorecem a formação integral dos alunos.

A UCS, como universidade comunitária, tem como pressuposto o desenvolvimento regional. Esse desenvolvimento está pautado pelas demandas sociais e econômicas dos ambientes em que a Universidade está inserida. As políticas expressas nos PDIs reforçam ainda mais o papel de centralidade exercido pela Universidade em Caxias do Sul e na região de abrangência de seus serviços.

Como último aspecto que trago das minhas percepções sobre as concepções de educação apontadas pela UCS ressalto o foco na formação humana. A instituição, por ser universidade, tem como responsabilidade a formação completa do indivíduo. A partir de seu fazer, ela deve contemplar a integralidade do sujeito; deve preocupar-se em desenvolver o senso crítico, a autonomia e a emancipação de seus alunos.

Defendo que a formação humana é um diferencial das universidades e, em especial, da UCS. A educação tem papel fundamental na formação do sujeito. A partir de momentos formativos, a instituição “possibilita ao educando construir uma relação equilibrada com ele mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza”. (SANTOS; POLICARPO JÚNIOR, 2015, p. 96).

Cescon (2011, p. 468), ao defender o caráter essencial da formação humana no Ensino Superior, afirma que a “universidade deve ser um bastião da cultura geral, ter no coração o interesse coletivo e o ensino desinteressado, acessível ao maior número possível de pessoas, rejeitando uma submissão total aos ditames do Estado, do mercado e da sociedade civil”. Para tanto, a UCS utiliza atividades culturais e interdisciplinares, políticas de inclusão e também a convivência acadêmica como estratégias. Assim,

a socialização é um dos meios pelos quais a formação humana pode ocorrer no ensino superior. A partir do contato com o Outro o Eu abre caminho para o conhecimento, já que a relação que acontece entre indivíduos incentiva o diálogo e consequentes aprendizagens. (MARIN, 2017, p. 105).

Acredito que, observando as concepções de educação que aqui expus, a UCS tende a apresentar um modelo de gestão híbrida. Defende a importância da guarda do conhecimento, a buscar a inovação e a descoberta e também atender às demandas sociais e do mercado. (MARIN, 2017). Além disso, demonstra estabilidade e clareza em seus fundamentos, já que, nos dois últimos PDIs, as mesmas concepções foram encontradas.

Ao finalizar este texto, friso que os achados que aqui apresento podem não demonstrar relação direta com a efetiva realização, na prática, de políticas e princípios. Utilizando a teoria de interpretação/tradução da política no contexto da prática, proposta por Ball e Bowe (1992), destaco que a tradução que as pessoas fazem das políticas pode gerar diferenças entre o

que é proposto e o que realmente é executado. Mesmo podendo ser demais tendencioso, lembro que, neste texto, detive minha análise exclusivamente nas orientações institucionais da UCS no que tange às concepções de educação.

Referências

ADAMI, J. S. *História de Caxias do Sul: Educação*. Porto Alegre: EST, 1981.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, mar. 1992.

BERTOLIN, J. C. G.; DALMOLIN, B. M. As universidades comunitárias e a emergência de mercados na Educação Superior: entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2014.

BOTOMÉ, S. P. Sistema de ciência, tecnologia e Ensino Superior como parte de uma política de Estado. In: ALMEIDA, M. (Ed.). *A universidade possível: experiências da gestão universitária*. São Paulo: Cultura, 2001. p. 305-343.

BRANDALISE, E. A. *Das escolas paroquiais à universidade: a Igreja em Caxias do Sul*. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988.

BRASIL. MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional: Artigo 16 do Decreto n. 5.773*. [s.l.: s.n.].

CESCON, E. A sobrevivência da universidade na hipermodernidade. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. (Eds.). *Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani*. Caxias do Sul: Educs, 2011. p. 463-470.

FUCS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. *Institucional*. Disponível em: <<http://fundacao.ucs.br/>>. Acesso em: 5 set. 2017.

GADOTTI, M. *Universidade estatal, universidade comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira*. Centro de Referência Paulo Freire. [s.l.: s.n.]. 1995. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3400/FPF_PTPF_01_04_23.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. de Federico Carotti. 2. ed ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GIRON, L. S. *Caxias do Sul: evolução histórica*. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 1977.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 63, p. 53-79, ago. 1998.

- GOERGEN, P. Ensino Superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. *Avaliação*, v. 6, n. 4, p. 63-76, 2001.
- GOERGEN, P. Avaliação institucional: entre a performatividade e a legitimação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Eds.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: Eduniso, 2008. p. 137-151.
- GOERGEN, P. Educação Superior entre formação e performance. *Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.
- GOERGEN, P. Tecnocência, pensamento e formação na Educação Superior. *Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior*, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014.
- GOERGEN, P. Formação humana hoje: história e atualidade. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. (Ed.). *Experiência formativa e reflexão*. Caxias do Sul: Educs, 2016. p. 61-78.
- HUMBOLDT, W. von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: GASPER, G.; HUMBOLDT, W. von (Ed.). *Um mundo sem universidades?* Trad. de Johannes Kretschmer; João Cezar de Castro Rocha. 2.ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003. p. 79-100.
- MARIN, L. J. *Formação humana na Universidade de Caxias do Sul: convivência acadêmica em foco*. Caxias do Sul: Educs, 2017.
- MCCOWAN, T. Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. *Higher Education*, v. 72, n. 4, p. 505-523, 18 out. 2016.
- PAVIANI, J. Os desafios da universidade comunitária. *Chronos*, Caxias do Sul, v. 34, n. 1, p. 30-45, 2007.
- PAVIANI, J. O início do Ensino Superior em Caxias do Sul. In: LUCHESE, T. A. (Ed.). *Horizontes no diálogo entre culturas e história da educação*. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 137-156.
- PAVIANI, J.; POZENATO, J. C. *A universidade em debate*. Caxias do Sul: Educs, 1979.
- PEREIRA, E. M. DE A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, v. 4, n. 1, p. 29-52, 2008.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.
- SANTOS, C. I.; POLICARPO JÚNIOR, J. Learning to live together in peace and harmony: um olhar comprometido com a formação humana. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul: Educs, v. 20, n. 2, p. 94-111, 2015.
- STECANELA, N. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte e pesquisa. In: GRAZZIOTIN, L. S. S.; COSTA, G. P. (Eds.). *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 117-152.
- STURTZ, L. C. Os primeiros passos da Universidade de Caxias do Sul. *Chronos*, Caxias do Sul: Educs, v. 34, n. 1, p. 92-113, 2007.

UCS. UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. *A regionalização da universidade: conceitos e perspectivas*. Caxias do Sul: Educs, 1992.

UCS. UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016*. Caxias do Sul: [s.n.], s. d.

UCS. UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021: Versão de abril de 2017*. Caxias do Sul: [s.n.], 2017.

Biodatas dos autores

Ana Cláudia Baratieri Zampieri é graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), especialista em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em Educação pela UCS. Tem interesse em pesquisas na área da aprendizagem e diversidade nas organizações.

Andréia Morés é graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Educação, UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora na Área do Conhecimento de Humanidades da UCS, professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e professora colaboradora junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGDIR). Participante no grupo de pesquisa InovAval da UFRGS e membro do Observatório em Educação da UCS.

Carla Beatris Valentini é mestra em Psicologia do Desenvolvimento e doutora em Informática na Educação, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia. É bolsista PQ do CNPq. Desenvolve e orienta investigações relacionadas com Educação Especial, Educação Inclusiva e Tecnologias Digitais.

Carla Brustolin Martinotto é mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), especialista em Psicologia Clínica: abordagem psicanalítica do sujeito contemporâneo pela UCS, pós-graduada em Psicologia Organizacional e avaliação psicológica pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG) e graduada em Psicologia pela UCS. Tem interesse em temas de pesquisa sobre educação inclusiva, psicologia educacional e psicanálise.

Cláudia Alquati Bisol é graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), mestra em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutora em Psicologia pela mesma Universidade. É psicóloga clínica, professora no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, onde também realiza pesquisas sobre inclusão, educação especial e educação inclusiva.

Eliana Maria do Sacramento Soares é bacharela, licenciada e mestra em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar). Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS) onde também é membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia. Participa de projetos de pesquisa em temas relacionados à formação docente no contexto da cultura digital; artefatos digitais e processos educativos e tecnologia digital, cognição e subjetividade, Educação e Cultura de Paz.

Fernanda Nardini Tecchio é graduada em Matemática, especialista em Ludo Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É professora de Matemática e Educadora Infantil na Rede Pública Municipal de Bento Gonçalves. Atualmente é coordenadora do Setor de Educação da Coordenadoria de Tecnologia de Informação e Comunicação (CTEC), onde desenvolve projetos de inserção de tecnologias no âmbito educacional e de formação continuada para professores e servidores públicos.

Flávia Brocchetto Ramos é mestra e doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coursou estágio de pós-Doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, principalmente nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e, em nível de pós-graduação no Mestrado em Educação e no Doutorado em Letras. Dedicar-se à investigação sobre o processo de leitura de obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. Suas publicações estão, predominantemente, relacionadas com essa temática.

Francisco Catelli é licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais pela UFRGS e doutor em Educação pela Université Laval – Canadá. Atualmente é professor titular na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tem experiência na área de educação, com ênfase em teorias da instrução – interdisciplinaridade, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, divulgação científica, experimentos com material alternativo, laboratório de física e óptica. Faz parte do corpo permanente do Programa de Pós Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação e coordenador do PPG ECiMa/UCS no programa de Pós-Graduação em

Ensino de Ciências e Matemática, ambos programas da UCS. Pertence ao corpo de avaliadores do Sinaes/MEC, desde 2007.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes é graduada em Pedagogia Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestrado em Educação pela mesma universidade, doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) com estágio de doutoramento no exterior em Currículo e Tecnologias na Universidade do Minho em Portugal. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio. É Professora Associada do quadro permanente da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atuando no Centro de Ciências da Educação, no curso de Pedagogia e no curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia e Política, Ensino e Formação. Atualmente é Vice Presidente da ANPED Nacional, representando a região sul. É a representante institucional da ANPED na WERA – *World Education Research Association*, fazendo parte do *WERA Council*. É membro individual e do Conselho Científico da *Internacional Association of Educators* (Inased). É membro do Conselho Científico do *Centre for the Study of Resiliente in University of Pretoria*.

Karina Feltes Alves é mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *campus* Farroupilha e tem interesse em pesquisa na área de Leitura e Formação Leitora.

Joanne Cristina Pedro é mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e bolsista da Capes. Possui especialização em Organização e Gestão de Políticas Sociais pela Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e tem interesse em temas de pesquisa sobre políticas educacionais, educação popular e participação social.

Lucas Josias Marin é graduado em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Pesquisa temas relacionados a políticas educacionais no Ensino Superior, formação humana e processo de surgimento do sujeito a partir da socialização.

Mariana Parise Brandalise Dalsotto é graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tem interesse em pesquisas sobre práticas educacionais não formais, pensamento freireano, formação humana, práticas culturais.

Michel Mendes é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Educação, graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela mesma universidade. É professor na UCS no curso de Pedagogia. Temas de interesse: jogos educativos, educação ambiental; sustentabilidade, pensamento sistêmico e complexo; epistemologias ecológicas, antropoceno.

Nilda Stecanela é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desenvolve Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE) como Bolsista da Capes. Integra o corpo docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Rubia Paula Bamberg é graduada em Serviço Social e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente integra a equipe do setor de Processos e Informações da UCS, auxiliando na elaboração dos processos normativos institucionais. Tem interesse em temas de pesquisa que envolvam violência e suas manifestações em ambiente escolar.

Terciane Ângela Luchese é licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É professora no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. É bolsista PQ do CNPq. Desenvolve e orienta investigações relacionadas com história da educação e ensino de história.



EDUCS