

ISSN 1519-3993

**Revista  
de**

**FEQ**  
**Educação**  
**PUC-Campinas**

---

**n. 13 Novembro 2002**

**METODOLOGIA DE PESQUISA**  
(Análise de conteúdo, Análise de discurso, categorização)

# **Revista de Educação PUC-Campinas**

## **Revista semestral da PUC-Campinas**

### **Coordenação Editorial**

João Baptista de Almeida Júnior

### **Comissão Editorial**

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Elizabeth Adorno de Araujo

Jairo de Araujo Lopes

João Baptista de Almeida Júnior

Mara Regina Lemes De Sordi

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Newton Cesar Balzan

Rosa Lydia Teixeira Corrêa

### **Conselho Consultivo**

Antonio Nóvoa (Fac. de Psic. e de Ciênc. da Educ. - Univ. de Lisboa)

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)

Maria da Glória B. Pimentel (PUC/SP)

Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

### **Capa**

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação - PPGE - PUC-Campinas)

### **Organização**

João Baptista de Almeida Júnior

Eliana Righi de Andrade (revisão)

### **Secretário**

Luis Antonio Vergara Rojas

---

Editoração: Beccari Propaganda e Marketing

Rua Pedro Alvares Cabral, 183 - Campinas - S.P. - Fone Fax (19) 3255-6311

beccaripropag@uol.com.br

Impresso por: Gráfica e Editora Flamboyant Ltda

Rua Dr. João Quirino Nascimento, 493 - Campinas - S.P. - Fone Fax (19) 3252-6835

flamboyant@dglnet.com.br

---

# Revista de Educação PUC-Campinas

**Permuta:**

**Sistema de Bibliotecas e Informação**  
**Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI**

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro

Campinas - SP - CEP: 13020-904

Fone/Fax: (19) 3735-5806

E-mail: [sbi-spdi@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi-spdi@puc-campinas.edu.br)

**Endereços da Faculdade de Educação:**

<b>Pós-Graduação</b>	<b>Graduação</b>
Praça Imaculada, 105 - Vila Santa Odila Campinas-SP - CEP: 13045-901 Fone: (19) 3776-6731 Fax: (19) 3271-1526 E-mail: <a href="mailto:pos.educ@puc-campinas.edu.br">pos.educ@puc-campinas.edu.br</a>	Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro Campinas-SP - CEP: 13020-904 Fone: (19) 3735-5827 Fax: (19) 3735-5820 E-mail: <a href="mailto:faeduc@puc-campinas.edu.br">faeduc@puc-campinas.edu.br</a>

**Editorial** ..... 5

**ENTREVISTA / INTERVIEW**

Professor Dr. Pedro Goergen entrevistado por Eliethe Xavier de Albuquerque  
Docência no Ensino Superior: competências e Responsabilidades para com a Sociedade,  
o Aluno e a Instituição ..... 7  
*Teaching Work in Higher Education: competences and Responsibilities Concerned to  
the Society, the Student and the Institution*

**ARTIGOS / ARTICLES**

Análise de Conteúdo, Análise de Discurso: questões teórico-metodológicas ..... 21  
*Content Analysis, Discourse Analysis: Theoretical-Methodological Questions*  
Elisabete Matallo Marchesini de Pádua

A Construção do Sujeito Através da Linguagem: um diálogo entre as teorias de Habermas,  
Bakhtin, Vygotsky e Foucault ..... 31  
*The Subject's Construction Through The Language: a dialogue between Habermas's,  
Bakhtin's, Vygotsky's and Foulcault's theories*  
Rejane de Souza Fontes

A Importância da Leitura para o Desempenho Escolar dos Alunos do Ensino Fundamental ..... 51  
*The importance of reading to the students' performance in Fundamental Education*  
José Ferreira Simões e Beatrice Laura Carnielli

A Práxis no Cotidiano Escolar: realidade e possibilidades de ação ..... 65  
*The Praxis In School Everyday Life: reality and possibilities of action*  
Maria de Fátima Piconi

Re-Significando o Trabalho do Educador-Pesquisador ..... 79  
*Giving a new meaning for the researcher educator's work*  
Dirce Encarnación Tavares

Projetos Inovadores: contextualizando o caso do Paraná ..... 85  
*Innovative projects: contextualizing Paraná's case*  
Mara Regina Lemes De Sordi e Valderice Cecília Limberger Rippel

**COMUNICAÇÃO / COMMUNICATION**

Sobre a Democracia no Cotidiano da Escola Privada: uma análise de categorias ..... 105  
*About Democracy in the Everiday Life of the Private School: an Analysis of Categories*  
José Luiz Marques e Silvana de Sousa Lourinho

**RESUMOS DE DISSERTAÇÕES / ABSTRACTS OF DISSERTATIONS ..... 113**

**NORMAS PARA OS COLABORADORES / REGULATIONS FOR ENTERING PAPERS ..... 117**

## EDITORIAL

Questões relacionadas aos fins e à fisionomia da pesquisa na universidade, bem como aos respectivos procedimentos metodológicos, continuam a desafiar os pesquisadores da área educacional. Este número da Revista de Educação PUC-Campinas revisita o tema em vários artigos e traz contribuições para o enfrentamento dessas questões, na perspectiva do novo papel histórico que se cobra da instituição universitária na escala social.

A “entrevista” deste número, apresentada na forma inovadora de resenha de uma conferência proferida pelo professor da Unicamp **Dr. Pedro Goergen** aos docentes da PUC-Campinas, inicia a discussão sobre as fragilidades da pesquisa universitária enquanto fonte geradora de conhecimento para um ensino com direcionamento social. A mestranda do programa **Eliethe Xavier de Albuquerque** gravou e transcreveu a conferência “*Competências e responsabilidades: contra a ideologia da performatividade e da deficiência da docência e da pesquisa acadêmica*” e, na transcrição, interpôs questões inspiradas em outro texto do mesmo professor “*Ensino superior e formação cidadã: elementos para uma avaliação crítica*”, sobre a mesma temática da exposição. Formatada, a matéria recebeu pareceres favoráveis, do autor e desta editoria, para publicação. Vale a pena conferir o resultado.

Abrindo a seção de artigos, o texto “*Análise de Conteúdo, Análise de Discurso: questões teórico-metodológicas*”, de **Elisabete Matallo Marchesini de Pádua** (Unisal - SP), caracteriza, como o título sugere, as diferenças conceituais e metodológicas entre as técnicas empregadas em pesquisas qualitativas. O artigo é relevante enquanto enfoca as “possíveis origens dos equívocos na utilização dessas expressões como sinônimos e ou equivalentes”, contribuindo dessa forma para uma revisão crítica dos autores especializados no assunto.

Em seguida, **Rejane de Souza Fontes**, da Universidade Federal Fluminense, no artigo “*A construção do sujeito através da linguagem: um diálogo entre as teorias de Habermas, Bakhtin, Vygotsky e Foucault*”, traz também sua contribuição para o campo da pesquisa qualitativa com a análise dos diferentes papéis polifônicos dos sujeitos envolvidos no ato dialógico, quer seja uma entrevista ou uma aula. Dos aportes teóricos é possível inferir, considerando uma situação de entrevista, que o entrevistado não é um *alter* isolado, autônomo, objeto de percepção ou fonte espontânea de intimidades. A emancipação do entrevistado, enquanto sujeito, existe relativamente ao modo como este ator interpreta e reproduz seus papéis sociais, ou seja, o “eu” do entrevistado só pode se realizar no discurso apoiando-se na contingência do “nós” (entrevistador-entrevistado), uma relação que sempre envolve poder. Tomando como exemplo o exercício do magistério, a autora recorda que encontramos no espaço pedagógico inúmeros professores, mas cada qual interpreta seu papel profissional de educador de modo diferente.

Em “*A importância da leitura para o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental*”, **José Ferreira Simões e Beatrice Laura Carnielli**, ambos da Universidade Católica de Brasília, condensam resultados de uma pesquisa sobre o hábito de leitura de alunos do ensino fundamental. Mais do que as análises das correlações entre os índices de leitura e desempenho escolar, que certamente interessam aos alfabetizadores, os autores enveredam pelo campo da sociologia da leitura e passam em revista a técnica de Análise de Discurso empregada na pesquisa.

---

Numa abordagem teórica que denuncia a tendência de aproximação do mundo escolar ao mundo fabril, e que leva-nos a confundir subrepticiamente educação e trabalho, **Maria de Fátima Piconi**, mestranda em Educação da Unisal, propõe transformar a escola num espaço de desocultação da ideologia neoliberal dominante. O artigo “*A práxis no cotidiano escolar: realidade e possibilidade de ação*” traz à luz, numa perspectiva histórica, as formas com que a instituição escolar vem sendo instrumentalizada a serviço do capital, procurando disciplinar os sujeitos ao mundo do trabalho. Na discussão das possibilidades de superação dessa tendência, a autora apóia-se em Gramsci e Freire ao sugerir uma práxis revolucionária no espaço escolar contrária à hegemonia do sistema capitalista, sendo o papel do professor o de elaborar, junto com seus alunos, um conhecimento que reafirme o poder revolucionário de refazer a sociedade.

Depois de expor motivos para que todo professor seja um atento observador e relator de sua própria prática pedagógica, **Dirce Encarnación Tavares**, no artigo “*Re-significando o trabalho do educador-pesquisador*”, destrinça de maneira sistemática os procedimentos metodológicos de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido por um professor que tenha a proposta de romper com a mesmice do cotidiano escolar e construir uma nova identidade profissional.

A doutoranda **Valderice Cecília Limberger Rippel** (FE Unicamp) e sua orientadora **Mara Regina Lemes De Sordi** (Unicamp/PUC-Campinas) relatam pesquisa realizada com 17 professores de Matemática, em Toledo (Paraná), na aplicação do Projeto de Correção de Fluxo aos alunos do ensino médio. O artigo “*Projetos inovadores: contextualizando o caso do Paraná*” analisa, do ponto de vista da preparação dos docentes para aplicá-lo e da forma inovadora de avaliação experimentada no processo, as possibilidades reais de inclusão social dos alunos participantes – um dos objetivos da experiência.

Na seção Comunicação, **José Luiz Marques** e **Silvana de Sousa Lourinho**, mestrandos de Educação da PUC-Campinas orientados por **Dulce Maria Pompêo de Camargo**, relatam o trabalho de pesquisa “*Sobre a democracia no cotidiano da escola privada: uma análise de categorias*”, desenvolvida na disciplina Seminário sobre a Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio. Como exercício de análise de categorias, os autores procuram traçar um perfil, ainda que restrito, do espaço escolar privado e um perfil do professor que atua nesse espaço.

Por fim, além de oportunizar momentos de reflexão, a docentes e pesquisadores experientes, a respeito das práticas de pesquisa na universidade, esta edição busca também despertar, nos alunos de graduação e pós-graduação, o interesse pela iniciação à pesquisa. Pesquisa e ensino, como entendemos, não são atos isolados, mas gestos sociais, intertextuais, que se completam na ação do docente-pesquisador.

Boa leitura.

**João Baptista de Almeida Júnior**  
Coordenador Editorial

---

# DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: COMPETÊNCIAS E RESPONSABILIDADES PARA COM A SOCIEDADE, O ALUNO E A INSTITUIÇÃO

## *TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION: COMPETENCES AND RESPONSABILITIES CONCERNED TO THE SOCIETY, THE STUDENT AND THE INSTITUTION*

Dr. Pedro GOERGEN<sup>1</sup>

Transcritora: **Eliethe Xavier de ALBUQUERQUE**<sup>2</sup>

Esta é uma transcrição comentada do texto do Dr. Pedro Goergen – professor titular da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo – associada à análise da palestra por ele proferida<sup>3</sup>, com a mesma temática, sobre o significado da docência no ensino superior – competências, responsabilidades, papéis e influências. Com este trabalho, objetiva-se levar o leitor, especialmente o professor de ensino superior, a uma reflexão sobre a prática da docência na universidade, suas possibilidades, responsabilidades e influências. Espera-se que, a partir dos conteúdos abordados nesta entrevista meio resenha, cada leitor possa repensar seu papel de educador e de pesquisador na universidade, identificando espaços para novas formas de participação social.

O autor inicia seus argumentos, afirmando que a docência nas universidades é algo mais que a transmissão de conhecimento e habilidades técnicas aos alunos. Tal afirmativa conduz às seguintes questões: Qual é, então, a competência da docência universitária? Que papel, espera-se, deve desempenhar o professor universitário? Quais responsabilidades estão sendo atribuídas ao docente de ensino superior? Quais são os parâmetros que definem estas responsabilidades e competências?

<sup>(1)</sup> GOERGEN, Pedro. **Ensino superior e formação cidadã: elementos para uma avaliação crítica**. Campinas, 2001. [no prelo].

<sup>(2)</sup> Mestranda em Educação Superior na PUC-Campinas, Docente de Metodologia da Pesquisa Científica no Centro Universitário Adventista de São Paulo. E-mail: eliethea@iae-sp.br.

<sup>(3)</sup> GOERGEN, Pedro. **Competências e responsabilidades: contra a ideologia da performatividade e da deficiência da docência e da pesquisa acadêmica**. Campinas, 9 de outubro de 2001. Palestra proferida para professores, na PUC-Campinas.

# Entrevista

A busca destas respostas pressupõe um claro entendimento dos conceitos que representam. Desta forma, antes de prosseguir sua exposição, o professor Goergen discute o conceito de Responsabilidade, sob a perspectiva do tema em questão.

Na palavra RESPONSABILIDADE ressoam encontros, esperanças, vontades, autodomínio. É considerado, portanto, um termo altamente relevante. “Responsabilidade não é algo imposto de fora, por força de alguma lei ou de alguma norma, mas uma atitude assumida em decorrência da consciência de certos valores e princípios..”. Valores estes, desprovidos de qualquer conotação moralizante; entendidos, sim, como compromissos histórico-críticos.

Sob esta ótica é que, considera, “educar e ensinar devem ser gestos responsáveis”. Os princípios que regem esta responsabilidade são pautados nas respostas a outros questionamentos: quem é o docente e qual papel ele ocupa na universidade? O quê e a quem ele representa? Essas são questões instigantes para a reflexão do docente, enquanto docente-pesquisador universitário, e a busca de respostas para as mesmas já implica uma postura responsável. Responsabilidade, pois, subentende compromisso, envolvimento, participação crítico-reflexiva e compreensão ampla das políticas universitárias e suas implicações – lembrando que docência e pesquisa constituem o cerne do trabalho universitário.

A partir destas reflexões iniciais, é possível admitir que o papel do docente universitário, hoje, vai além da construção e transmissão de conhecimentos. O professor Goergen afirma: “cabe ao professor universitário a intransferível tarefa de contribuir para a formação e conscientização dos seus alunos”. Ou seja, é possível dizer que o papel do docente de ensino superior vai muito além da oferta de condições que habilitem o aluno ao exercício de atividades técnicas ou científicas; esse papel implica formar cidadãos em condições de assumir uma postura crítico-reflexiva diante dos problemas da sociedade na qual está inserido e capazes de interagir e contribuir para a transformação desta

sociedade – em outras palavras, formar cidadãos capazes de pensar e atuar cientificamente.

Na seqüência de seus argumentos, o professor Goergen apresenta o segundo elemento sob o foco de suas reflexões: as perspectivas para a Universidade. “O futuro da Universidade é visto como uma nova tarefa”. O cenário mundial atual é de transformação. Transformação rápida e avassaladora, que provoca rupturas na sociedade e nas Instituições – entre elas, a Universidade. São mudanças tão bruscas que provocam, entre outras turbulências, uma – quase palpável – crise de identidade.

Sobre a crise da universidade brasileira, vale citar Dilvo Ristoff (1999): “uma tríplice crise: de hegemonia, de identidade e institucional”. Goergen sinaliza que essa identidade perdida ou, pelo menos, empanada, “só pode ser reconquistada através de um processo de construção dentro do contexto contemporâneo”. Isto é, somente tomando em consideração a realidade social de hoje é que a identidade da universidade contemporânea pode – e por que não dizer, deve, precisa – ser reconstruída. E aqui está a pertinência de se discutir qual é a responsabilidade do docente universitário na atualidade; a partir do conceito assumido, se dará ou não – por parte deste docente - a percepção da abrangência e influência da identidade estabelecida e assumida pela universidade e, por conseguinte, do seu papel como docente nesta reconstrução. A afirmativa de Goergen é: “...construir a universidade adaptada às condições de nossa época. É isto que se entende quando se fala de responsabilidade”. E continua, “docência e pesquisa são as peças centrais desta política”.

Esta falta de identidade, contudo, pode ser considerada, sob uma perspectiva menos negativa: um desafio – e desafios existem para serem enfrentados e, possivelmente, vencidos. “As incertezas que atingem a Universidade não são apenas institucionais. Os próprios docentes universitários encontram-se envolvidos nesta crise de identidade”. Para as interrogações sobre quem são, o quê e como devem ensinar, quais temas devem ser privilegiados nas disciplinas, a serviço de quem estão ou devem estar, o que os alunos

esperam de seus professores, o que a sociedade espera dos docentes universitários e da instituição, buscam – os docentes – respostas, as quais auxiliarão na construção de sua identidade.

O que se questiona a partir destas colocações – e Goergen ratifica este questionamento – é quanto à possibilidade de se chegar a um consenso quanto à identidade docente; identidade que reflita sua perspectiva quanto à responsabilidade que lhe cabe enquanto docente-pesquisador universitário.

“Uma alternativa possível de resposta a estas interrogações seria uma volta ao passado (...) em que a responsabilidade do professor-pesquisador era dimensionada como a relação competente com a tradição filosófica, ética, epistemológica e política, uma axiomática que perpassava a própria instituição universitária e que representava o paradigma da ação docente”. Sob esta premissa, o docente apenas ajusta – fazendo o mínimo de mudanças possíveis – a sua forma de atuar, ao que se pode considerar adaptação medíocre, uma vez que essa tentativa simplista de adaptar-se não proporciona condições de acompanhar as complexas transformações históricas que o cercam. “Não apenas conhecimentos, metodologias, ritmos, sentidos, atores, mas conceitos centrais como Razão e Estado, sobre os quais se assenta o modelo da universidade moderna, estão envolvidos num amplo processo de transformação..”. Tudo se encontra em processo e, nesta perspectiva, é que a universidade e a identidade do docente que nela atua precisam ser pensadas.

Citando Elizabeth Balbachevsky (2000, p. 153), cujo texto vale a pena ser lido na íntegra por discutir as condições e perspectivas da profissão acadêmica no Brasil, deixa ainda mais clara a efervescência que permeia a universidade contemporânea: “... não há dúvida que o cenário que se apresenta para o Ensino Superior brasileiro na virada do milênio é muito mais dinâmico que aquele que se colocava para os seus profissionais no início da década [década de 90]. O movimento

está presente em todos os setores e mesmo as grandes universidades não dormem tranqüilas sobre as heranças de seu passado glorioso (...) Os horizontes que se abriram hoje para o ensino superior e para os seus profissionais estão cheios de promessas e ameaças. Só o tempo dirá qual cenário prevalecerá”.

A proposta de Goergen, a partir destas considerações, aponta para uma reelaboração dos conceitos de identidade docente e do papel da universidade sob uma nova perspectiva. Pois, considera, sob esse novo olhar, que as questões que envolvem tais conceitos se tornam ainda mais pertinentes – “... mais vivas e legítimas do que nunca”.

Mais do que nunca, afirma, é pertinente, portanto, a ênfase que se dá à condição de docente-pesquisador universitário numa sociedade cada vez mais regida pelo conhecimento. Paradoxal, diz Goergen – apoiado em Derrida (1999, p. 98), é que justamente neste momento de crise, quando os conceitos de universidade até há pouco defendidos caíram na obsolescência, sua idéia prepondera por toda parte, mais intensamente do que nunca. Uma pergunta emerge, quase que imediatamente, desta afirmativa: Porque? Goergen responde categoricamente: “O futuro dos indivíduos e da própria sociedade dependem diretamente do domínio dos conhecimentos que são produzidos e intermediados pelo docente universitário (...) A Universidade continuará exercendo um papel importante na formação do profissional, bem como na produção de conhecimentos, pelo menos nas próximas décadas”.

Em contrapartida, é possível prever que “a docência e a pesquisa sofrerão profundas transformações no futuro”. E, esta percepção pode ser constatada pelo observador atento, este futuro já foi alcançado pelo presente; as mudanças já se encontram em processo. Todavia, essas mudanças estão sendo estruturadas a partir de políticas governamentais que visam a adaptação da universidade às premissas de um governo neoliberal hegemônico. Esta perspectiva

é vista com pessimismo por Goergen, justamente porque este processo conduz à “desconstrução do modelo de universidade pública e a crescente mercantilização da docência e da pesquisa”. Ou seja, a deteriorização de instituições que abrigam em seu quadro docente a grande massa crítica produtora de conhecimento do país, em detrimento de instituições privadas, quase totalmente descompromissadas com as transformações que, de fato, conduziriam à construção da nova identidade do docente e da universidade.

A proposta governamental é que a universidade cuide de sua própria sobrevivência, explorando as possibilidades que o mercado oferece. Em outras palavras, submetendo-se às leis do mercado, a universidade deve reestruturar-se e aos seus currículos; rever, sob a ótica do mercado, a formação a qual se propõe oferecer. Assiste-se, assim, à domesticação do saber pelo mercado.

“É claro que não pretendo defender aqui um modelo de universidade distante da realidade social e nem mesmo das expectativas do mercado”. Com esta afirmativa, Goergen esclarece que não defende uma educação desvinculada da realidade social e das expectativas do mercado. O questionável é a forma como esta relação se estabelece. A tendência é a de simples adaptação, no sentido mais submisso da palavra; o desejável, entende-se, seria uma relação em nada passiva; ao contrário, dialética, crítica, imbuída de intenções, assumidas e conscientes.

Uma universidade independente, consciente de seus papéis e influências na sociedade; cujos docentes também estão cômicos de suas identidades e responsabilidades – na instituição e na sociedade; uma universidade que, com e por seus docentes, está positivamente comprometida com a realidade social e consciente das expectativas do mercado no qual atuarão seus egressos. Este seria o perfil desejável da instituição de ensino superior hoje.

A pergunta que surge a partir desta afirmação, e que se repete na fala daqueles que discutem o tema em seus textos mais recentes

é: “Será que nasceu uma nova universidade democrática, mais que nunca democrática?”

Sim. Existe uma nova universidade em construção. Mas, o que se defende e se busca – razão porque textos como os que estão sendo analisados neste trabalho são escritos – é esta nova perspectiva direcionada em um sentido muito diferente daquele difundido pelo neoliberalismo.

“Não se trata de enquadrar a Universidade, transformando-a numa instituição cujos programas de ensino e pesquisa obedeçam aos imperativos do mercado”. “Há um binômio que me parece fundamental para a Universidade, do qual nós não podemos abrir mão: CONHECIMENTO e SABER. É preciso a todo custo evitar a armadilha do rompimento desses dois movimentos essenciais à Academia”. Com esta afirmativa o professor Goergen alude ao fato de as políticas governamentais excluïrem o Saber – a compreensão daquilo que se aprende, em todas as suas dimensões – de seus parâmetros curriculares e avaliativos, construídos sob os paradigmas neoliberais, apoiados nos critérios de performatividade defendidos pelos programas de “qualidade total”.

Nesta perspectiva é que está o grande equívoco. Performance na universidade não tem – não deveria ter – qualquer relação com a performatividade empresarial exigida pelo mercado, a qual se fundamenta na máxima obtenção de lucro ao menor custo – e oferta – possível. “Ora, tenho que convir que tal critério não se aplica à universidade, uma vez que ensino e pesquisa são de natureza distinta das atividades empresariais”.

A performatividade dentro da universidade diz respeito à performatividade de cada universidade em particular, pois não há UMA performatividade acadêmica; exige, portanto, a elaboração de uma filosofia, de um projeto, de uma política de ensino e pesquisa “que não deve perder de vista o humano, individual e coletivo (...) Isto faz a diferença de um projeto acadêmico”. Este conceito de performatividade, permeando o

projeto acadêmico, seria, portanto, condicional à identidade da instituição e deveria ressoar em todas as falas da comunidade acadêmica, através de cada uma de suas ações – escritas, interpretadas ou faladas.

Neste contexto, a docência bem como a pesquisa e a extensão universitária não são atos isolados dos demais momentos da instituição. Estão intimamente relacionados ao sentido de responsabilidade assumido por ela e, individualmente, pelos seus docentes. A função da universidade não se esgota na contribuição que ela pode dar à sociedade e não se limita ao incremento da ideologia do progresso. Desta forma, não passaria de uma instituição a-crítica, incapaz de pensar e produzir o novo. Então, quais são as funções atitudinais, no sentido de negação à passividade, da universidade, enquanto instituição, e de seus docentes, enquanto indivíduos e coletividade institucional? Que papel mais abrangente poderia ser esperado – desejado – da instituição universitária na sociedade pela qual é composta e sobre a qual exerce influência?

É possível afirmar que tudo começaria com o desenvolvimento da capacidade de desocultamento das contradições inerentes à ideologia do progresso, começando com o desvendamento das contradições existentes na própria instituição, no ensino e na pesquisa. E esta questão, altamente relevante, é difícil de ser enfrentada – afirma Goergen – uma vez que implica rever interesses corporativistas que, em algumas circunstâncias, visam apenas mascarar mediocridades alimentadas na instituição.

“Daí dever avançar para a tematização das contradições da nossa cultura, dos valores que tão ingenuamente estamos dispostos a aceitar e declarar superiores aos de quaisquer outras culturas. O crucial momento de confronto de valores, no qual vivemos nos dias atuais, confere excepcional oportunidade para uma reflexão aprofundada acerca da suposta superioridade da cultura ocidental e dos rumos que está tomando pela glorificação unilateral da razão instrumental. Cabe a nós, professores-pesquisadores,

esclarecer nossos alunos e, numa dimensão mais ampla, à sociedade, de quanto é delicada a questão dos parâmetros que seguimos. Devemos ensinar a analisar e discutir os princípios sobre os quais assentamos nossas formas de viver, julgar e agir”. Com esta afirmativa, Goergen ressalta que a resposta para a indagação sobre a função da universidade hoje vai muito além de agregar procedimentos. Muito ao contrário, implica desconstruir velhos paradigmas e conceber novos conceitos fundamentados na realidade social mais atual – uma redundância aparente, que visa, na verdade, traduzir a urgência de se enxergar o presente no qual a instituição age intencionalmente ou não. E vai além disto. É preciso que esta função atitudinal seja introjetada pela instituição – como coletividade – e pelos seus docentes – individualmente – a fim de que uma nova universidade, coerente com a realidade na qual se fundamenta, venha a existir. Uma realidade onde a abertura ao outro, ao diferente seja o primeiro passo para se estabelecer um debate sobre os princípios éticos mínimos capazes de julgar relações com tolerância, respeito e paz; princípios estes tão necessários em um mundo marcado pela diferença. “Se aceitamos esta tarefa como própria da universidade, facilmente percebemos quão distantes estamos do mundo empresarial ao qual estão submetidos nossos destinos”. Com isto, Goergen sinaliza que faz parte da função da docência universitária o desenvolvimento de “uma consciência cívica” ou, citando Morin (1982), de uma atitude de “fazer ‘ciência com consciência”.

“O professor-pesquisador precisa ter consciência muito clara de que não há lugar neutro no destino final da pesquisa e que sua atividade é sempre uma atividade também política e moral. O ensino e a pesquisa não são atos isolados, mas gestos sociais que têm sua tessitura composta na confluência de muitos gestos. São gestos, diria, intertextuais por natureza, cujo sentido ultrapassa em muito o significado apenas utilitarista e pragmático daquilo que se pesquisa e se ensina”. Com isto, Goergen resume o que considera desafios a serem vencidos

por docentes cujas experiências estão sendo vivenciadas em uma sociedade em transformação. Talvez, entre todos, seja possível destacar o desafio de formar cidadãos que pensem e atuem cientificamente, considerando-se o sentido já exposto, em parágrafo anterior, para estas ações.

Este tipo de formação implica em ampliar fronteiras, certamente; o que remete a outros questionamentos: onde se localizam estas novas fronteiras? para onde foram deslocadas? quais os limites que pressupõem? Ou, quem sabe seja mais apropriado indagar: existem limites? É possível que os antigos conceitos de LIMITES tenham cedido lugar a um conceito mais apropriado para a nova perspectiva – uma realidade em constante transformação – como, por exemplo, ABRANGÊNCIA? Neste caso, a pergunta seria reformulada: qual a abrangência da nova fronteira até onde se estende a função da universidade e do docente de ensino superior?

“Tradicionalmente, a universidade baseia-se no tripé ensino-pesquisa-extensão”. Vale ressaltar que o professor Goergen considera que a força deste tripé está centralizada no ensino e na pesquisa, uma vez que, sob sua perspectiva, o sentido social da universidade não se dá pela prestação de serviços à comunidade – esta é uma função inerente à pesquisa e ao ensino. Assim, admitindo a existência de controvérsias sobre esta questão, de acordo com Goergen, ensino e pesquisa são as funções fundamentais e prioritárias da universidade; a extensão delas se origina.

Nesta linha, afirma que: “Há uma relação intrínseca e inexpugnável entre docência e pesquisa”. Essa questão também abrange várias nuances, entre elas, a já discutida série de transformações que se vivencia, atualmente, em tempo real. Logo depois de aparecerem, as novidades caem em obsolescência. O que significa que o docente precisa estar atento ao que está acontecendo no mundo do conhecimento, a fim de que não corra o risco de apresentar aos seus alunos ‘novidades’ ultrapassadas... “Qualquer acomodação intelectual é sinônimo de atraso”. “E desatualização do professor é grave

desrespeito aos direitos dos alunos que depositam na universidade e seus professores a confiança de que estes os formem para a vida”. Uma formação, entendida, integral da pessoa.

É possível considerar, portanto, que a abrangência das novas fronteiras, abertas para a universidade e seus docentes, vai muito além da transmissão de conhecimentos científicos e técnicos atualizados. Esta ilimitada fronteira alcança a capacitação para a reflexão. “Os estudantes têm direito de esperar (...) serem familiarizados com o que de mais atual existe no mundo do conhecimento, da ciência e da tecnologia, mas também de serem introduzidos às contradições sociais e ambivalências de sentidos ali presentes (...) Não falo de outra coisa senão do incremento da capacidade de ultrapassar o limiar da pura informação (...) e alcançar o domínio mais elevado do saber”. Neste sentido, torna-se recorrente a expressão Pensar e Agir Cientificamente; ou seja, o direito do aluno abrange cidadania, polivalência, dialogicidade, condição participativa nas camadas decisórias da sociedade.

Diante destes novos deveres – ou, seria mais apropriado dizer, possibilidades – o professor precisa fazer escolhas e “...definir prioridades a respeito do que pesquisar e ensinar. Em outros termos, trata-se de estabelecer uma política do conhecimento”. O exercício dessas possibilidades, porém, exige do docente, domínio dos conteúdos da área em que atua, suficiente, pelo menos, para dar-lhe condições de avaliar “o que é relevante em um determinado campo do conhecimento e (...) [o] que promete ser bom para o futuro profissional dos alunos (o que não é menos importante) na perspectiva do exercício da cidadania. Isto requer, desde logo, que os alunos se tornem participantes de seu próprio processo formativo, sem que o professor deixe de assumir sua tarefa de pessoa mais experiente, conduzindo dialogicamente, o processo de ensino e aprendizagem”. Configura-se, desta forma, o perfil de um professor capaz de perceber a relevância social do conhecimento.

Mais uma questão pode ser levantada a partir desta afirmação: é possível considerar tal premissa coexistindo com a de um docente comprometido com a verdade científica e a técnica, que oportuniza o alcance e apropriação do conhecimento científico? Até que ponto esta sensibilidade humana requerida do professor comprometeria a, até então, inegociável neutralidade científica? Ou ainda, cabe, no atual contexto de efervescência social, a defendida neutralidade ao se fazer ciência?

Goergen responde: “Antes de mais nada, é preciso abandonar definitivamente a idéia da neutralidade do conhecimento científico, levando em conta que o conhecimento é produto histórico, resultado e efeito do empenho e esforço humanos, circunscritos por condicionantes históricos. O conhecimento relaciona-se hoje diretamente com o exercício do poder”. “O trabalho docente está ancorado numa perspectiva sócio-política que é parte integrante da estrutura de poder que está manifesta na organização e estrutura da sociedade”.

Nesta linha de reflexão é possível introduzir outros questionamentos: “A serviço de quem está o conhecimento? A serviço de quem ele deve ser colocado?” E mais: quem administra o conhecimento já adquirido e quem ou o que determina os direcionamentos de esforços na busca de novos conhecimentos? Em palavras mais diretas: quem controla o ensino e a pesquisa na atualidade?

As respostas para estas interrogações talvez estejam inferidas nas afirmativas a seguir: “Não representa nada de novo afirmar a conexão entre conhecimento e poder (...) O que ainda resulta difícil é entender o que representa isso para a docência e a pesquisa”. Ou seja: a perspectiva de um ensino superior livre de interesses materiais, imbuído de um espírito de neutralidade, não tem lugar na visão historicista do conhecimento. O ato de ensinar perdeu, por assim dizer, a conotação de Missão, para assumir sua real condição histórica: condução dos processos de transformação da sociedade a serviço da sociedade. E esta ação, que envolve constantes

escolhas por parte do docente, pode sim – e certamente isto ocorre – sofrer pressões políticas, econômicas, corporativas, o que determinará a serviço de quem está o conhecimento.

Neste caso, é fundamental a consciência de que: “De fato, o professor escolhe, prestigia, analisa, interpreta certos recortes da realidade científica, cultural, histórica e social no seu trabalho de docência e de pesquisa. Se ocultamos essa realidade, incorremos numa atitude ideológica que busca esconder sob o manto da neutralidade aquilo que, na verdade, recebe forte ingrediente cultural e mesmo subjetivo. Todo o processo de construção e de difusão do conhecimento deve ser entendido como parte da *praxis* humana. Isto, na verdade, requer uma reorientação de todo o processo de ensino, porque implica numa nova atitude de crítica epistêmica, tanto por parte do professor quanto do aluno. **Ambos, professor e aluno, sabem-se partícipes do processo de produção e reprodução do conhecimento como um processo humano e histórico (...)** O trabalho docente [é colocado] num novo patamar, o de partícipe de um processo de construção individual e social” [todos os grifos são nossos]. Assim, é possível entender o que a relação entre conhecimento e poder pode representar para o ensino e a pesquisa. O que passa a requerer resposta diz respeito à responsabilidade implícita neste processo de construção.

“De um lado, há o conhecimento acumulado de grandes homens da ciência que precisa ser transmitido aos alunos; não há como evadir-se disto. Aprendizagem implica encurtar caminhos, aprender de forma rápida o que a humanidade construiu e acumulou ao longo de muitos séculos. De outro lado, existe a perspectiva da construção do conhecimento”. Neste contexto, Goergen sinaliza que o papel do docente implica conscientizar aos alunos quanto à sua condição de sujeitos responsáveis no processo de construção do conhecimento individual e social. **“Compete ao professor estabelecer relações entre o conhecimento estabelecido e a prática social na qual acontece o ato**

**educativo, impulsionando a participação construtiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na assimilação consciente, seletiva e responsável dos conhecimentos disponíveis, incluindo sua percepção crítica, suas faces ideológicas e contraditórias, bem como estimulando a construção de saberes socialmente pertinentes e democraticamente relevantes.”**

Deste professor espera-se, pois, competência técnica e compromisso ético-político; compromisso no sentido de “conduzir os estudantes a assumirem o protagonismo de seu próprio saber”. Ou seja, do professor espera-se o compromisso de conduzir seus alunos a assumirem a postura de cidadãos autônomos e responsáveis, isto é, capazes de pensar cientificamente com responsabilidade social.

Isto permite visualizar o delineamento de outra nuance do novo perfil docente: “Não há mais lugar para a figura de um professor (...) depositário da verdade, (...) que se coloca diante dos alunos para transmitir, de forma dogmática, tudo o que sabe e que talvez tenha aprendido há muitos anos (...) Podemos imaginar que, no futuro, essa função seja progressivamente assumida por máquinas (...) **O que as máquinas não podem fazer é assumir a capacidade interpretativa e interativa que não dispensa a sensibilidade e a capacidade humanas de analisar e fazer opções** (a política do conhecimento), ante diferentes possibilidades. A percepção do sentido histórico, humano e social do conhecimento não poderá ser realizada por nenhuma máquina”. Seria, portanto, um docente-pesquisador, que age a partir da realidade e nela interage.

Neste sentido, é possível afirmar que “ensino e a pesquisa, embora representem noções e atividades de natureza distinta, parecem aproximar-se hoje na medida em que a **aprendizagem envolve a atitude de pesquisador**. Considerando-se que uma atitude implica uma postura mental que antecede à ação, é possível admitir que a atitude de pesquisador implica uma postura – anterior – de pensar

cientificamente; donde se pode concluir que pensar cientificamente é “interrogar, (...) perguntar, (...) a busca de caminhos novos, de soluções diferentes”. E esta atitude, portanto, pode ser considerada “mais uma virtude que se evidencia como central na vida das pessoas, seja no âmbito cotidiano, profissional ou intelectual”.

Goergen afirma que essa atitude “não é mais tarefa para um indivíduo isolado. Impõe-se o trabalho em equipe, em grupos de trabalho e de pesquisa. A tendência que se registra nas universidades, precisamente é esta. A substituição dos antigos Departamentos por áreas temáticas que são exploradas por grupos de pesquisa que trabalham conjuntamente determinado assunto”.

Esta é uma proposta interessantíssima, do ponto de vista que objetiva a formação integral de cidadãos competentes e responsáveis – com visão abrangente do contexto social no qual está inserido. Todavia não é uma tarefa simples. Trabalhar sob esta perspectiva requer o especial cuidado de não tropeçar nas idéias de performatividade e, “... em consequência, da disciplinaridade, (...) e da fragmentação”. O desejado, ao contrário, é que, nesta linha, a aproximação entre ensino e pesquisa resulte em integração, interdisciplinaridade, compartilhamento e comparação de pontos de vista intelectuais diferentes e divergentes. Ou seja, que esta vivência estimule os graduandos a serem, não apenas participantes de projetos de iniciação científica, mas futuros candidatos à pós-graduação, com as mínimas habilidades e postura crítico-reflexiva requeridas, já desenvolvidas.

Neste sentido, é oportuno retomar o conceito de corpo docente, sugere Goergen. “Um olhar de conjunto sobre a prática docente (...) [constatará] que ela favorece muito a individualidade. Cada um incorpora os conhecimentos e habilidades que lhe parece conveniente, forma a **sua** biblioteca, desenvolve a **sua** maneira de ensinar, assume a **sua** disciplina e **se coloca como indivíduo** diante dos alunos. Não se trata de negar a necessidade e o direito de cada docente

empenhar-se no desenvolvimento de sua carreira (...) Este aspecto individual, porém, carece muitas vezes da contraface coletiva”.

E este anverso, ao qual se refere Goergen, pressupõe uma proposta curricular articulada a partir de um trabalho conjunto por parte de todos os docentes, um planejamento participativo, fruto de reflexões e críticas quanto às condições de ensino. Corpo docente, portanto, não deveria ser entendido como um grupo de professores que repartem entre si tarefas a serem realizadas e conhecimentos a serem transmitidos; ao contrário, implica redimensionamento de fronteiras e intimidade com áreas e disciplinas diversas daquelas onde se atua diretamente; implica visão, não apenas de conjunto, mas de – é preciso ser redundante – **um todo único**.

Isto não significa negar que “a divisão do saber em disciplinas tem um sentido prático” e pode, mesmo, ser considerada necessária, especialmente “nas condições atuais de enorme acúmulo de conhecimento e informações (...) No entanto, não podemos esquecer também que esta segmentação do saber é formal e não corresponde à realidade concreta que é orgânica, integrada e indivisa”.

Na tentativa de recuperar essa indivisibilidade, contudo, essa organicidade tem sido trabalhada de forma equivocada. Essa é uma crítica que se faz hoje com relação aos temas transversais. Em termos de Ética, por exemplo, pensa-se que acrescentando uma disciplina que fale especificamente de Ética, todo o problema da abordagem ética, qualquer que seja ela, na universidade, estaria garantido. Mas, não é desta forma que se resolverá o problema. Ainda utilizando o mesmo exemplo, a Ética perpassa tudo. Gestos, comportamentos, toda a disciplina, e deve aparecer em todo o Currículo; transparecer em toda a Instituição. Esta necessidade não se resolve apenas acrescentando-se uma disciplina a mais ao Currículo. Cada uma das disciplinas deve ser apresentada a partir da questão ética, em toda a sua amplitude. “O pensar numa perspectiva integrada deve nascer no interior de cada disciplina através de uma abordagem que

coloque a especialidade no horizonte de seu desenvolvimento histórico como parte de um todo maior. Trata-se de uma nova leitura disciplinar que faz ênfase numa perspectiva histórico/constitutiva do conhecimento.”

Neste ponto, Goergen suscita um outro tema-problema importante: “Essa segmentação do conhecimento em disciplinas, especialidades, evoca uma das mais importantes e graves rupturas de nosso tempo. Trata-se do surgimento e implantação da racionalidade técnica, baseada na produtividade e na competição. **O critério adotado para a seleção de conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidos pelos alunos passa a ser o da utilidade**”.

Nesta perspectiva, o Mercado passa a determinar a relevância dos conteúdos e objetos de pesquisa, bem como dos assuntos e temas tratados em sala de aula. A influência exercida nos diferentes espaços públicos, pela mídia, sobre a família, conduz os alunos a desejarem e manifestarem interesse de aprender apenas o que tem valor de mercado. A pergunta mais recorrente hoje na fala do aluno é: “Mas, para que serve isto? Onde posso aplicar? Qual é a utilidade?”

Por trás destas perguntas, está o conceito de utilidade, de lucro. É bom aquilo que é útil. “Esta torna-se a tônica da pesquisa e do ensino e, conseqüentemente, da educação dos alunos de um modo geral como facilmente se depreende das ênfases valorativas atribuídas às disciplinas e à aquisição de habilidades curriculares. Não se trata de colocar a culpa nos alunos, pois, suas atitudes apenas refletem os traços predominantes da nossa cultura, na qual a **performatividade e eficiência são os critérios segundo os quais se avaliam os gestos e atitudes, não só no ensino e na pesquisa, mas em quase todos os momentos da praxis humana**”.

Essa é a cultura transmitida à sociedade – da qual fazem parte professores, alunos, pais...; esta é a cultura que as Instituições em geral repassam aos jovens estudantes. E, como componentes e formadores dos cidadãos que

comporão esta sociedade, os docentes, ao invés de reclamar quando se deparam com esta realidade, deveriam se questionar até onde estão contribuindo para a permanência ou transformação deste quadro. Também este aspecto implica a responsabilidade docente, uma vez que **os jovens de hoje só repetem aquilo que aprendem...** – se é que se pode chamar a isto de aprendizagem.

Ainda dentro deste contexto utilitarista, no sentido de associar utilidade mercadológica ao conhecimento adquirido, a busca de superação dos próprios limites e otimização de performance tem sido uma tônica constante na história do ser humano. Os mais variados recursos tecnológicos são criados a fim de potencializar este desenvolvimento, inclusive no que se refere à pesquisa e ao ensino. Esta busca tão exacerbada se distingue pela “introdução da eficiência como roteiro e critério avaliativo em substituição ao verdadeiro, ao belo e ao bom. A teoria é boa quando eficiente”. É a **razão instrumental**. Isto significa que o aspecto ético passa, na melhor das hipóteses, para último plano; o que importa é o custo da eficiência; o importante é que funcione e se obtenha ganho. A manipulação deixa de ser instrumento e passa a ser o produto principal.

Goergen adverte que: “essa tendência vem acompanhada de conseqüências gravíssimas, das quais o docente necessita ter plena consciência, tendências que devem ser debatidas com os alunos para que a manipulabilidade não lhes pareça algo de todo natural”. De outra forma, de dominador o homem passa a ser dominado pela manipulação e ela passará a “determinar, não só as suas relações com a natureza, mas também com os seus semelhantes (...) [e] a manipulação da vida, é, certamente, ainda mais grave e cheia de riscos. Já temos condições de avaliar os estragos e sacrifícios que a manipulação irresponsável da natureza (...) traz e ainda trará para as futuras gerações (...) O que significará a manipulação não responsável da vida [uma referência à clonagem humana], ainda permanece uma incógnita ...” Mas, é possível

afirmar ser este o novo epicentro do pensamento daqueles que se preocupam com o futuro da humanidade. Esta é, pois, a justificativa para a especial atenção que vem sendo dispensada ao tema da ética no mundo inteiro. “Se de um lado a ciência & tecnologia trouxeram avanços fantásticos (...), de outro, elas vêm acompanhadas de enormes riscos que, se não forem prevenidos a tempo, podem trazer conseqüências que ninguém deseja ...”, completa Goergen.

“Todo este cenário agrava-se pelo poder manipulador dos novos recursos disponibilizados pela mídia”. A mídia tem assumido um papel que pertence à educação – de forma mais específica, à universidade – qual seja, a formação das novas gerações de cidadãos. Citando Ivana Bentes (1998, p.106), Goergen levanta o questionamento: “... como a escola e a universidade se relacionam com este novo cenário?” E ele mesmo responde: “Estes temas precisam ser discutidos **em todos os âmbitos curriculares** (...) por todos os professores. Os alunos precisam ser confrontados com os problemas e temas (...) que preocupam o homem e a sociedade hoje”.

Enfim, estar consciente dos riscos e danos que se impõem para além dos limites da racionalidade técnico-científica é, também, uma das posturas esperadas daqueles que pensam cientificamente e contribuir para a formação desta consciência é responsabilidade docente. Talvez, então, a partir daí, será possível discutir, de maneira ampla e profunda, a última questão colocada pelo professor Goergen em seu texto: “A performatividade como único critério de excelência”.

“Embora a mídia seja uma manifestação recente da cultura contemporânea, continua sendo a performatividade que confere legitimação ao discurso (midiático) sobre a realidade (...) corremos o risco de reforçar, pela educação, essa circularidade que já não transcende a realidade, mas a legitima no prazer da eficiência. Temas como verdade e justiça, respeito, solidariedade, são desqualificados como teóricos, inocentes, inúteis. A educação, estatuída nesta base, forma seres humanos capazes de viverem

felizes e em paz, ao acalanto do sucesso performativo, em meio ao mundo político/econômico no qual se gestam e concretizam as maiores tragédias humanas, individuais e coletivas (...) Até mesmo as significativas parcelas da população excluídas do convívio humano digno não se apercebem mais disto, se acomodam à falta de perspectiva (...) As graves contradições se tornam palatáveis através da enorme capacidade de espetacularização e estetização da miséria através da mídia”.

Esta afirmativa, especialmente a última parte, carregada de intensidade mas sem qualquer exagero, desperta, neste momento de reflexão, indignação e interrogações: como quebrar o círculo vicioso? Para onde apontar como caminho, outra opção diferente? Uma resposta – possivelmente a mais apropriada – apontada por Goergen, expressa a dimensão da responsabilidade e competência docentes: **“A educação está aí para manter vivas e estimular estas perspectivas e elaborar instrumentos de emancipação”**.

Todavia, não é assim que vem ocorrendo. A performatividade tem sido considerada critério legitimador da educação e o desempenho passou a ser medido pela eficiência. Nesta perspectiva, “o ensino será tanto melhor quanto mais eficiente for (...)”. Isto significa que, sob a perspectiva performática, o conhecimento passa a ser considerado apenas um instrumento de acesso ao mercado de trabalho e seu valor, diretamente proporcional – e temporal – à utilidade que venha a ter para os objetivos econômicos do momento. Neste contexto, “a realidade aparece como ponto fixo e segue suas próprias leis de desenvolvimento. A própria ciência e as tecnologias que lhe são correlatas tornaram-se um novo mito, uma nova metafísica que aparentemente não pode ser questionada. Por sua aura de promotoras do conhecimento seguro e útil, a ciência e a tecnologia autolegitimam-se, não permitindo que as regras de seu discurso possam ser tematizadas”. E quais as consequências disto? **“Com isto, a ciência, e com ela a docência e a pesquisa perdem seu sentido autoreflexivo”**.

Quando o docente anui à idéia de que uma boa educação é “aquela que tão somente prepara os alunos para a realidade prática”, está abdicando de todas as perspectivas emancipatórias que nela podem estar contidas; além do que, está “incorrendo numa paradoxal contradição, porquanto, não cansamos [os docentes] de criticar os desvios sociais e, ao mesmo tempo, instruímos nossos alunos para que aceitem e se adaptem a ela [à sub-educação]”. Em admitir a perspectiva educacional adaptativa, diz Goergen, “reside um dos mais graves riscos e erros da educação, pelo menos se acreditamos que a educação pode ainda, de alguma forma, contribuir para transformar os homens, a sociedade e o mundo”.

Este é um quadro real, quase um espelho, que reflete de forma precisa a contradição que envolve a docência na sociedade contemporânea. Entre a adesão ao sistema – que implica em negação de suas responsabilidades e competências – e o questionamento deste – que significa caminhar, aparentemente, na contramão da história – o docente vive um conflito; de atuação e de identidade. Conflito este, muitas vezes mascarado pela ausência da autoreflexão, já mencionada por Goergen ou, talvez, – e, certamente, muito pior – conflito completamente ignorado por haver se esquecido, ele, o docente, quem é, para onde vai e a onde quer chegar.

Ainda referindo-se a estes conflitos – ou opções, conforme a perspectiva do docente, Goergen continua: “Neste contexto o professor se vê diante da alternativa ou de perspectivar a sua atuação no sentido da eficiência e performatividade de sua disciplina e de seus alunos, ou de ir além, ultrapassando os limites meramente técnico/científicos, pela associação dos conteúdos disciplinares a temas crítico/reflexivos, relacionados com o ser humano, com a sociedade, com o sistema político, com o futuro, com a vida”. Esta é uma opção clara que transcende o conflito, indo além da fronteira imposta pelo sistema; mais uma vez a competência docente é requerida: ultrapassar os limites meramente técnico-científicos... Ou seja, **“o que importa**

**aqui é recuperar a função reflexiva da docência**". Atitude reflexiva. Isto é competência docente. E mais, "é requisito fundamental do professor, sobretudo do professor universitário".

No exercício desta atitude de reflexão – que também caracteriza o pensar cientificamente – o professor estará despertando seus alunos para uma postura semelhante: o indagar crítico sobre as questões sociais que o envolvem, como "a verdade, a ética, o sentido social, a estética e a subjetividade", questões estas que estão sendo sacrificadas "no altar do deus do mercado".

Contudo, oportunamente adverte Goergen, "... esta é uma questão de vital importância para a universidade, pelo menos se a assumirmos como uma instituição social, à qual, além de produzir ciência/tecnologia e formação de recursos humanos para o mercado, **competem elaborar uma política social do conhecimento e da formação**". Porém, se esta tarefa não pode ser simplificada pela mera adesão ao mercado, "temos que ter consciência, também, de que ela não se realiza por um passe de mágica institucional. **Pode acontecer sim na sala de aula, no contexto das disciplinas, no discurso e nas atitudes do professor**", sentencia Goergen.

É interessante notar que, nesta afirmativa, o professor Goergen deixa claro que a concretização das políticas sociais do conhecimento e da formação discente se realiza – ou não – na sala de aula, no contexto das disciplinas, nas atitudes do professor. Em outras palavras, a efetivação das competências e responsabilidades docentes na formação do cidadão que pensa cientificamente se configura teoricamente nas políticas elaboradas e se constituem de fato, na prática, no exercício da docência. Vale lembrar que, a função docente, já enfatizada neste mesmo texto, implica ensino e pesquisa. Isto quer dizer que, parafraseando Goergen, no exercício do ensino e da pesquisa o professor poderá – talvez seja próprio afirmar, deverá – ultrapassar os limites meramente técnico-científicos, pela associação dos conteúdos disciplinares a temas crítico-reflexivos, relacionados ao ser humano, à

sociedade, ao sistema político, ao futuro, à vida.

"A educação não deveria ser uma forma de as pessoas se perderem enquanto sujeitos, mas de se encontrarem enquanto tais. O estudo precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa, no mundo com os outros e com a natureza". Esta é a dimensão da educação que o docente responsável transmite aos seus alunos. Significa comprometimento social, ecológico, moral e estético. "O estudo não precisa só juntar conhecimentos e ensinar habilidades, mas ajudar a pensar claramente, a sentir mais profundamente e agir mais humanamente". Esta perspectiva requer uma visão de globalidade do mundo e do humano. E a universidade – a universidade somos nós, os docentes – deve se questionar a respeito do tipo de visão humana e social que está na base do seu trabalho educacional. Precisa perguntar-se como se inserem na vida individual, social e ecológica, os conhecimentos (tidos como verdades). O estudo na universidade não pode ser concebido apenas como uma ferramenta para alcançar objetivos ligados ao que é lucrativo. Não se pode negar, é claro, que esta é uma questão importante, mas o estudo também deve ter um sentido em si, na medida em que é constituído da pessoa humana e dela participa. "O estudo pode e deve ajudar os estudantes a descobrir estas dimensões, **antes de mais nada pelo desenvolvimento da capacidade de pensar, de estabelecer relações, de avaliar relevâncias e sentidos**".

É verdade que as Empresas, na pseudo-tentativa de assumirem a função educativa da universidade, atribuíram como sinônimo a essa tarefa, o saber atender melhor e mais rapidamente as necessidades do processo produtivo. Mas, citando Boaventura de Souza Santos (1997, p. 198), "torna-se cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural, sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e suas transformações, de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva ante o trabalho

*árduo e em equipe, e a capacidade de negociação* que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo”. Sobretudo esta dimensão de espírito crítico. Este deveria ser um dos pontos essenciais do trabalho docente na universidade, tendo em vista que, em grande parte, certas tarefas que eram antes quase que exclusivas da universidade, vão sendo assumidas por outros mecanismos sociais.

É importante lembrar que, grande parte das empresas hoje não perguntam se o egresso da academia é extremamente especializado naquele ramo específico no qual a empresa trabalha; ela quer saber, precisamente, qual é a capacidade desse egresso de adaptar-se, qual o seu potencial criativo, qual é a visão política que ele tem das coisas que acontecem na empresa. E os docentes, na Universidade, não estão proporcionando aos seus alunos condições de ter esta visão. Aham ainda que, no mundo de hoje, podem formar pessoas que estarão absolutamente prontas, com todos os conhecimentos necessários para fazerem um trabalho pelo resto da vida.

A pertinência deste questionamento se confirma na continuidade das reflexões do professor Goergen:

“Claro que não estou propondo uma Universidade como entidade de moralismo abstrato. Não compete a ela ensinar ou impor visões morais e muito menos comportamentos éticos. Vivemos num mundo pluralista em que se confrontam imperativos contraditórios. Este imperativos precisam ser explicitados e debatidos a partir dos direitos básicos do ser humano como o direito à vida, ao trabalho, à democracia, etc. A universidade e o docente não são guardiães de moralidade ou reserva moral da sociedade. O que lhe compete, e é seu dever, é propiciar aos que por ela passam uma visão mais ampla, globalizante e crítica da realidade para que, então, possam cidadãos autônomos, refletir e formular suas próprias hipóteses e princípios orientadores de sua prática profissional e social (...) A universidade deve ensinar a desconfiar da

*ciência que se diz isenta de qualquer responsabilidade ética e moral”.*

Em outras palavras, à universidade e seus docentes cabe o compromisso, a responsabilidade de formar para a emancipação humana. Os estudos devem propiciar uma oportunidade para a “reflexão crítica sobre o mundo, a vida, e a inserção dos conteúdos do aprendizado”. Isto, entretanto, não significa dicotomizar conhecimentos e habilidades *versus* uma formação voltada para o social. Trata-se, na verdade, de “duas faces da mesma moeda: ciência e profissão devem estar imbuídas de um sentido social-emancipatório”.

Ainda no contexto das necessidades de posturas conscientes por parte da instituição e do docente, o professor Goergen faz uma importante referência aos currículos – os quais expressam, ou deveriam expressar, a filosofia institucional e as intenções docentes: “Os currículos precisam conectar-se à vida, superando o lado danoso do profissionalismo contemporâneo cujo conceito de sucesso está ligado apenas à performatividade profissional e, por este lado, à competição, onde o sucesso está fortemente ligado à eliminação de outros. A sociedade contemporânea vive este exponencial paradoxo: sua vida sustenta-se na morte. Para que alguns possam viver outros precisam morrer”.

Nesta linha de pensamento, “O currículo, (...) precisa conectar, e não desconectar, o aluno, ao fato de estar no mundo, e compromê-lo com a responsabilidade que isto representa. **O estudo não deve render o aluno ao estabelecido, apenas instrumentalizando-o para ter sucesso em meio à miséria, mas ajudá-lo a abrir os olhos para que veja estas contradições e se sinta também responsabilizado pela sua superação”.**

Retornando às competências e responsabilidades que a sociedade requer e espera do docente de ensino superior, Goergen se encaminha para o encerramento de suas reflexões com afirmativas que em si não são novas, mas que, nem por isto, perderam a sua pertinência e propriedade:

“... o professor universitário deve contribuir para formar seres humanos, capazes de refletir criticamente tanto sobre a ciência e as técnicas que são incorporadas pela universidade, quanto sobre sua relação e sentido na sociedade, no mundo, na perspectiva de processo emancipatório que favoreça o ser humano e preserve o meio ambiente”. Isto porque, continua, **“O autoconhecimento e o conhecimento do mundo social são dimensões importantes da formação para que o acadêmico seja capaz de tomar decisões conscientes como profissional e como cidadão”**.

Retornando então à questão da neutralidade – já admitindo que ela está ausente das ações do docente-pesquisador – Goergen apresenta um olhar a partir da perspectiva da Teoria Crítica: “... não há destino sem valor. A aparência de objetividade e neutralidade que nossas carreiras acadêmicas buscam assumir são falsidades ideológicas que disfarçam o verdadeiro currículo oculto, que se manifesta precisamente na ausência total de sinalizações críticas, ante as evidências morais e as injustiças que regem o sistema no qual vivemos”. E continua: **“Toda educação envolve ensino de um ponto de vista moral e político. O silêncio neste sentido é também um assumir posição**. O objetivismo e a neutralidade, que representam o que a universidade valoriza na existência humana, sinalizam uma forma de posicionamento perante o mundo e a sociedade (...) Esta racionalidade (...) perpassa as disciplinas, os currículos, as interpretações da realidade e das relações humanas de modo geral”.

Texto e palestra são concluídos sob a forma de provocação aos presentes, de convite à reflexão pessoal e à análise da própria prática; e mais, uma reflexão que requer, que exige de cada docente, transformação, re-significação de conceitos, desconstrução e recriação do perfil de professor no ensino superior. Tudo isto, sem isentar a responsabilidade da instituição, à qual cabe a principal função de apoiar e instrumentalizar o trabalho docente, seja com infra-estrutura física, aparato técnico e informacional, formação e habilitação continuadas para o docente, e ainda,

através das políticas que adota e das filosofias que assume.

“Se nós professores desejamos preparar nossos alunos para o futuro, para que possam assumir responsabilidades, tomar decisões morais, políticas, econômicas, fundadas na razão antes enunciada e na consonância com os interesses da cidadania, temos muito a inovar e a mudar relativamente aos nossos atuais procedimentos. Para preparar cidadãos ativos e críticos, solidários e democráticos, sendo capazes de contribuir para a construção de uma nova sociedade, é mister que prestemos atenção aos conteúdos culturais que transmitimos ou deixamos de transmitir ou que transmitimos por omissão. A educação universitária deve ser vista no contexto das articulações dos fenômenos sociais entre os quais se enquadram a ciência e a pesquisa. **Ser professor universitário é ser um agente social condutor. Cabe-nos refletir sobre isso”**.

## Referências Bibliográficas

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A profissão acadêmica no Brasil: condições atuais e perspectivas para o futuro. In: SCHMIDT, B.; OLIVEIRA, R. de; ARAGÓN, V. **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: UnB, 2000, 139-154.

BENTES, I. A crise da universidade. In: CARVALHO, A. P. de. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Renavan, 1998.

DERRIDA, J. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1982.

RISTOFF, Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Hégio (Org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

# ANÁLISE DE CONTEÚDO, ANÁLISE DE DISCURSO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

## *CONTENT ANALYSIS, DISCOURSE ANALYSIS: THEORETICAL-METHODOLOGICAL QUESTIONS*

Elisabete Matallo Marchesini de PÁDUA<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo apresento uma caracterização das expressões **análise de conteúdo** e **análise de discurso**, buscando apontar as possíveis origens dos equívocos na utilização destas expressões como sinônimas ou equivalentes, no sentido de contribuir para uma revisão crítica da literatura de pesquisa no campo educacional.

**Palavras-chave:** Pesquisa Educacional, Metodologia, Análise de Conteúdo, Análise de Discurso.

### ABSTRACT

*In this article I discuss the meaning of the expressions **content analysis** and **discourse analysis**, trying to show the possible origins of the misunderstanding on the usage of both expressions as synonymous and to contribute for a critical review of the literature on research applied to the educational area.*

**Key words:** Educational Research, Methodology, Content Analysis, Discourse Analysis.

### Introdução

*Há sempre um pressuposto da filosofia da linguagem que muitas vezes desconhecemos, mas que é determinante: na*

<sup>(1)</sup> Filósofa, pesquisadora e professora da Universidade Salesiana – UNISAL.



Artigos

*gramática transformacional, temos o racionalismo (Descartes); atrás de Saussure, Kant e Aristóteles; atrás da análise de discurso, ou o materialismo histórico ou Foucault e, mais recentemente, a filosofia da diferença (Deleuze)*

Eni P. Orlandi

As imprecisões que encontramos hoje no uso das expressões **análise de discurso** e **análise de conteúdo** têm origem nas diferentes definições atribuídas pelos lingüistas ao termo “discurso”, que, por sua vez, advêm de diferentes concepções da linguagem e da quase ausência de uma definição metodológica, quando se refere à sua aplicação prática no âmbito da pesquisa qualitativa.

Buscando fundamentar teoricamente a metodologia da pesquisa a ser desenvolvida em minha tese de doutorado, deparei-me com muitos textos sobre a temática, cujo estudo se constituiu um desafio a ser enfrentado, em função das diferentes matrizes epistemológicas que os orientam e marcam suas diferenças e/ou aproximações.

Neste artigo, apresento uma análise de parte do material que coletei sobre o assunto em questão, aquela parte que considere mais significativa para os objetivos da minha pesquisa, sem pretender esgotar este tema tão complexo, mas sim apontar possíveis origens dos equívocos na utilização das expressões **análise de conteúdo** e **análise de discurso** como sinônimos e/ou equivalentes, visando contribuir para uma revisão crítica da literatura de pesquisa no campo educacional.

## **Análise de Conteúdo**

Nos textos pesquisados, *duas concepções de discurso* chamam a atenção, pela possibilidade

de aproximá-las com as concepções da **análise de conteúdo**.

A primeira entende o *discurso* como *sinônimo de fala*: esta é uma concepção muito próxima de Saussure, em sua dicotomia *langue/parole*, onde a língua é considerada um sistema abstrato passível de ser estudado, analisado, sistematizado e a “*parole*” é tida como impossível de ser estudada, dada sua variabilidade e assistemática. A língua é, portanto, considerada como “objeto de descrição”, “coisa”, em sua unicidade, sem vínculo com a história.

A segunda decorre da compreensão de *discurso* como um conjunto de textos escritos e produções orais numa determinada área do conhecimento científico e no âmbito das comunicações: esta abordagem se baseia no *conteúdo da mensagem*, o que reduz o discurso a uma situação de comunicação, com o objetivo de classificá-lo: discurso de divulgação científica, semi-divulgação, oficial, pedagógico, literário, etc.<sup>2</sup>

Estas duas concepções de discurso fundamentam o que se tem conhecido como **análise de conteúdo**, marcada pela ênfase nas técnicas que possam viabilizar a análise do *discurso* em diferentes áreas do conhecimento. Na perspectiva da metodologia da pesquisa, é também a vertente mais presente.

Um autor que parece figurar como referência primeira entre os textos de metodologia pesquisados é B. Berelson (1952), citado como fonte no clássico de Goode e Hatt (1972), *Métodos em Pesquisa Social*. Esse texto de Goode e Hatt foi a grande referência para as técnicas de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais nas décadas 60 e 70, que acabou por influenciar outros autores da área de metodologia da pesquisa, até recentemente.

Goode e Hatt abordam a análise de conteúdo no contexto da análise qualitativa dos

<sup>(2)</sup> CORACINI, Maria José R. F. **Análise de Discurso**: em busca de uma metodologia. DELTA, vol. 7, n. 1, 1991, 333-335.

dados da pesquisa, ou seja “quando se aplica o código qualitativo ao conteúdo dos vários meios de comunicação como revistas, jornais, programas de rádio ou materiais semelhantes, ele é denominado análise de conteúdo” (p. 400).

Pode-se observar que estes autores não se preocupam com o campo substantivo de análise da comunicação, mas dão ênfase a uma técnica capaz de “explorar” os dados coletados:

É claro que existem várias unidades de comunicação de conteúdo que podem ser usadas para amostragem e análise desde unidades pequenas, como as palavras ou símbolos, até debates diários ou volumes. Existem também vários meios de organizar o material: contando símbolos, analisando itens, analisando o tema, em termos da estrutura das idéias e fatos apresentados ou mesmo (em material de propaganda) em termos da campanha (p. 420).

Fica clara a intenção de se trabalhar com categorias bem definidas, num primeiro momento visando uma classificação, quantificação, ou codificação padronizada, para posterior análise qualitativa.

A partir desta base lançada por Goode e Hatt e Berelson, Antonio Carlos Gil (1990) define a **análise de conteúdo** como: “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações” (p. 163).

Gil propõe uma metodologia para a análise de conteúdo, a ser desenvolvida em três fases:

### 1ª fase:

Pré-análise

- Fase de organização do material, o primeiro contato com os documentos;
- Escolha dos documentos;
- Formulação da(s) hipótese(s).

### 2ª fase:

Exploração do Material

- Envolve tarefas de codificação: escolha – das unidades de análise e da enumeração das categorias

### 3ª fase:

Tratamento dos Dados Interpretação

- Envolve os procedimentos estatísticos;
- Generalização ou não dos dados (resultados)

Já Romeu Gomes (1994), com base em Bardin (*L'Analyse de Contenu*, 1977), apresenta praticamente a mesma metodologia proposta por Gil, porém coloca que:

atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses ou questões... a outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática se completar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa. (p. 74)

Neste caso, Gomes (1994) amplia o campo da análise de conteúdo, incluindo aspectos ideológicos, o que pode ser verificado quando cita exemplos para a utilização da técnica:

Analisar obras de um romancista para identificar seu estilo e/ou para descrever a sua personalidade: analisar depoimentos de telespectadores que assistem a uma determinada emissora ou de leitores de um determinado jornal para determinar os efeitos dos meios e comunicação de massa; analisar textos de livros didáticos para o desmascaramento de ideologia subjacente; analisar depoimentos de representantes de um grupo social no sentido de levantar o universo vocabular desse grupo (p. 75).

Nota-se aqui que Gomes já introduz a análise visando ao “desmascaramento da

ideologia subjacente”, que seria uma característica da **análise de discurso**, porém não faz diferença com a análise de conteúdo.

Apartir das funções na aplicação da técnica, Gomes propõe uma análise mais complexa do material de pesquisa, através das *unidades de registro* e das *unidades de contexto*.

**1) Unidades de Registro** – se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem; esta decomposição pode ser por palavra, frase, tema, personagem, ou seja, destacam-se os indicadores a serem usados na codificação e se elaboram as categorias de análise.

**2) Unidades de Contexto** – são as referências mais amplas das quais fazem parte a mensagem.

Mesmo considerando as unidades de **registro** e de **contexto**, Gomes (1994) tece uma crítica à técnica quando diz que: “*entende essa análise como técnica de interpretação de textos, com pouca articulação com os contextos das mensagens veiculadas*” (p. 76).

Ainda com base em Berelson, Marina A. Marconi e Eva M. Lakatos (1990) falam da **análise de conteúdo** no “ramo da comunicação”, no sentido de:

testar hipóteses sobre o conteúdo das publicações, sobre o tratamento de grupos minoritários, sobre técnicas de propaganda, mudanças de atitudes, alterações culturais, apelos de líderes políticos aos seus simpatizantes etc (p. 115).

Nesta perspectiva, Marconi e Lakatos (1990) ampliam o campo da análise, incluindo o conteúdo de textos, **discursos**, diários, películas cinematográficas, propaganda de rádio e TV e outros.

Enquanto técnica, as autoras propõem três fases principais de sua aplicação:

1ª fase: Estabelecimento da **unidade de análise**<sup>3</sup> padronizada, como elemento básico da investigação, que pode ser:

- Análise igual de todos os termos ou vocábulos e/ou análise de palavras-chave, frases, parágrafos, artigos, temas, tipos, etc.
- análise do tema, ou seja, de uma proposição afirmativa ou sentença sobre determinado assunto.

2ª fase: Determinar as categorias de análise: não há uma “regra geral” para o estabelecimento das categorias, vai depender das características de cada pesquisa.

3ª fase: Selecionar, quando conveniente e/ou necessário, uma amostra do material de análise (amostra de fontes, amostra de dados, amostra de unidades, etc).

Outro autor pesquisado neste levantamento bibliográfico foi Augusto N. S. Triviños, em *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação* (1987). Segundo Triviños: “*A análise de conteúdo é um método (grifo nosso) que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa*”... (p.158)

Tomando como referência L. Bardin, mesmo autor citado por Gomes (1994), Triviños (1987, p. 161) propõe as seguintes “*etapas no processo de uso da análise de conteúdo*”:

<sup>(3)</sup> Por sua vez, a expressão **Unidade de análise** pode gerar outra interpretação, quando tomada fora do contexto da análise de conteúdo. Alves-Mazzotti se refere à unidade análise como a “forma pela qual organizamos os dados para efeito de análise. Para definir a unidade de análise é preciso decidir se o que interessa primordialmente é uma organização, um grupo, diferentes sub-grupos em uma comunidade de determinados indivíduos”. Aqui, a compreensão de unidade de análise se aproxima mais da metodologia de estudo de caso. Ver A. J. Alves-Mazzotti in *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*, capítulo 7.

1ª etapa	- a pré análise	- definição do material (questionário, entrevista, observação, etc.)
2ª etapa	- a descrição analítica	- estudo aprofundado do material, orientado pelas hipóteses e referencial teórico – codificação, classificação e categorização do material
3ª etapa	- a interpretação referencial	- fase onde, além do <b>conteúdo manifesto</b> dos documentos, deve-se aprofundar a análise do <b>conteúdo latente</b> .

Sobre esta última etapa, que se refere à análise do **conteúdo manifesto** e do **conteúdo latente**, diz Triviños:

O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e ao nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências, etc., das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

Entendemos que nesta perspectiva, o autor, introduzindo os conceitos de conteúdo manifesto e conteúdo latente, quer ultrapassar a compreensão da análise de conteúdo apenas como registro ou constatação de dada realidade, o que possibilitaria desvelar a complexa rede de relações que envolve a realidade histórico-social.<sup>4</sup> No entanto, continua usando a terminologia característica da vertente clássica, mesmo quando afirma que: “o método da análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade como o é, por exemplo, o método dialético”.

Chama a atenção aqui a terminologia empregada por Triviños, quando se refere à análise

de conteúdo como um *método*, enquanto os outros autores citados a consideram uma *técnica*, ou seja, um recurso para análise e interpretação dos dados coletados no processo de pesquisa. Este é mais um ponto polêmico no estudo desta questão.

O exemplo a seguir, do clássico de Goode e Hatt (1972, p.419) pode ilustrar como a análise de conteúdo pode ser aplicada:

Comentando o exemplo, os autores registram que: “A regra existente parece ser a de que o personagem recebe melhor tratamento quanto mais próximo está da norma de norte-americano, isto é, branco, protestante que fala inglês, anglo-saxão”.

Os autores ainda destacam que:

desenvolvendo um plano de amostra adequado e um grupo claro de códigos, é possível demonstrar uma série de fatores sobre a ficção popular que **não dependem da personalidade do pesquisador** ou por **qualquer cientista social treinado** (p. 417) (grifos nossos).

Isso ilustra a preocupação com a “neutralidade” do pesquisador e a neutralização da ideologia pelo “treinamento”.

No exemplo, a categoria “Os outros (judeus, italianos, negros, etc)”, que suscitaria um número grande de questões se o contexto mais amplo fosse analisado, fica *registrada como um dado*, e só.

<sup>4</sup>) Nota-se nos exemplos dados por Triviños (p.166) a preocupação de **classificar** o conteúdo do material, mas também a de referenciá-lo às abordagens teórico-filosóficas que poderiam estar latentes, objetivando desvelar sua presença no material coletado.

### Análise de Conteúdo de Grupos Étnicos na Corrente Literatura Norte-Americana

	Os norte-americanos, por cento	Os anglo-saxônicos e nórdicos, por cento	Os outros*, por cento
Principais personagens	52	38	52
Personagens aceitos	80	78	80
Níveis sócio-econômicos mais altos	39	24	39
Melhores ocupações	59	29	59
Objetivos "sentimentais" (isto é: idealista, amor, família, poder, etc)	69	61	69

(\*) Os outros (judeus, italianos, negros, etc)

O que se pode notar é que em todos estes autores, há uma preocupação com a *técnica a ser aplicada*, como se a aplicação correta da técnica, em si, garantisse a qualidade da pesquisa. As técnicas podem, aqui, identificar as marcas, os traços do discurso, na busca de **regularidades** que expliquem o todo ou possam fornecer elementos para uma comparação texto a texto.

Embora tenha sido mencionada a importância do contexto mais amplo e da ideologia (Gomes, 1994), o que transparece é a preocupação com a suposta isenção do pesquisador garantida pelo uso correto da técnica e de sua, também suposta, neutralidade intrínseca.

Quanto aos conceitos de conteúdo manifesto (citado por Gil e Triviños) e conteúdo latente (citado somente por Triviños), a perspectiva de análise se mostra diferenciada da escola francesa de **análise de discurso**, que será abordada a seguir.

Cabe registrar, ainda, que, entre as unidades de análise de conteúdo – textos, diários, propagandas, filmes, etc – está o **discurso** e esta parece ser a origem do emprego indiferenciado das expressões análise de

conteúdo e análise de discurso como se fossem equivalentes, o que não são, como se poderá verificar a partir do item seguinte.

### Análise de Discurso

Oficialmente a expressão **análise de discurso** é a transposição em francês dos termos "discourse-analysis", método elaborado pelo norte-americano Z. Harris.

No entanto, o precursor da **análise de discurso**, na perspectiva que abordaremos, é Mikhail Bakhtin, lingüista russo, que publica, em 1929, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1990), onde trata, de forma pioneira, as relações entre linguagem, sociedade e ideologia.

Na França, a **análise de discurso** aparece como a *materialização de uma certa configuração do saber*, que tem seu desenvolvimento na década de 60, em três grandes centros de pesquisa:<sup>5</sup>

1. O Departamento de Lingüística da Universidade de Paris X-Nanterre, dirigido por Jean Dubois;
2. O Centro de Leximetria Política da Escola Normal Superior de Saint Cloud;

<sup>5</sup> MAINGUENEAU, D. Análise de discurso: a questão dos fundamentos. *Cad. Est. Linguagem*. Campinas, (19): jul/set. 1990, 64-74.

<sup>6</sup> CORACINI, Maria José R. F., idem op.cit.

3. O Laboratório de Psicologia Social de Paris VII, associado ao CNRS, especialmente com Michel Pêcheux, que publica “*Análise Automática de Discurso*”.

De modo geral, a **análise de discurso** aparece como uma tentativa de superar limites da lingüística tradicional, que interpreta um texto a partir do esclarecimento da intenção que presidiu sua enunciação: quem é o autor? a quem se endereça? com que finalidade? em que circunstância? que alterações revelam o documento?

Para Maingueneau (1990):

Nesse sentido, a escola francesa encontrou um meio de **abordar problemas de significação pulando por sobre os problemas de forma** tal como eles podem se colocar de um ponto de vista estritamente lingüístico e lógico (p.68) (grifos nossos).

Por ter este enraizamento nos centros de pesquisa citados, freqüentemente encontramos referências a J. Lacan (1901-1981) e L. Althusser (1918-1990), como os autores que mais se destacaram por definir os procedimentos da **análise de discurso**, o primeiro a partir do referencial teórico da psicanálise, o segundo, discutindo a questão da ideologia, no contexto teórico-metodológico do marxismo.

No entanto, isso não significa que a **análise de discurso** se reduza ao estruturalismo de Althusser, que é também uma interpretação. Ainda citando Maingueneau (1990):

o próprio fato de que a análise de discurso tenha sobrevivido ao apagamento da conjuntura que a tornou possível, o fato de que ela tenha podido tocar públicos estranhos ao marxismo e à psicanálise parece indicar que isto que tomamos por longo tempo como uma ortodoxia talvez não o seja (p.70).

Visando o conhecimento do processo de produção da linguagem, o quadro epistemológico da **análise de discurso** procura articular três regiões do conhecimento científico:

- a) *materialismo histórico*, como teoria das formações sociais e suas transformações;
- b) A *lingüística*, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
- c) A *teoria do discurso* como teoria da determinação histórica dos processos semânticos;

Nesta perspectiva, a linguagem pode ser compreendida como atividade, como processo de produção do sentido, numa dada formação sócio-discursiva, em dadas condições histórico-político-sociais, isto é, deixa de ser, como na lingüística tradicional, mero instrumento de comunicação que o sujeito pode utilizar para suas necessidades. Ao contrário, na perspectiva francesa da análise de discurso, o sujeito é um ser marcado sócio-historicamente, pertencendo a uma dada formação discursiva que, por sua vez, decorre de uma formação ideológica. Como afirmam Orlandi e Guimarães (1988):

de acordo com a análise de discurso o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido destas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (p.21).

Por levar em conta as formações ideológicas, a possibilidade de análise de discurso é decorrência do entendimento do discurso como parte de um contexto maior, dinâmico, ou seja, como parte da formação social onde o(s) sujeito(s) que o profere(m) se encontra(m) inserido(s).

Quando se fala em operacionalização, no contexto da pesquisa, a unidade de análise é o texto, definido como unidade complexa de significação, uma vez que se consideram as condições de sua produção e o contexto mais amplo da formação social:

a noção de texto, enquanto unidade da análise de discurso, requer que se ultrapasse a noção de informação, assim como coloca a necessidade de se ir além do nível segmental. O texto não é a soma de frases e não é fechado em si mesmo.<sup>6</sup>

Por não ser fechado em si mesmo, o todo em que se constitui o texto é de natureza incompleta, permite uma multiplicidade de sentidos possíveis, é o resultado de um processo de construção do sentido.

Este processo de construção do sentido compreende:

- a) as relações entre os enunciadores (produtores do sentido, incluindo-se aqui o leitor); e
- b) as relações entre texto produzido e condições de produção, dentre as quais figura a comunidade interpretativa que assegura a existência de regularidades.

Na análise, ao se passar para o texto como unidade de discurso, a relação das partes com o todo é estabelecida através de *recortes*, as *unidades discursivas*: “como os recortes são feitos pela (e na) situação de interlocução, compreendem também um contexto mais amplo, que é o da ideologia”.<sup>7</sup>

O contexto exterior mais amplo pode posteriormente permitir, se for o caso, a busca de regularidades; a metodologia vai, então, se deslocar da idéia tradicional de *função* para a de *funcionamento*, que permite compreender o contexto mais amplo (formação social), introduzindo o conceito de *tipo*.

Este conceito permite que se generalizem certas características, se agrupem certas propriedades e se distingam classes. É um *princípio organizadorequivalente ao de categoria*; ainda conforme Orlandi (1994):

Cada tipo estabelece a relevância de certos fatores (e não outros) para as condições de significação do texto, isto é, a tipologia opera um recorte que distingue o que no contexto de situação deve ser levado em conta na constituição do sentido.<sup>8</sup>

A **análise de discurso** considera a impossibilidade de se encontrar “tipos puros” na análise; neste sentido, a tarefa do pesquisador é distinguir “modelos” de discurso, articulando-os com as condições de produção, a partir da tipologia construída, que identifica três tipos básicos de discurso:

- autoritário: que procura impor um só sentido – ordem (polissemia contida);
- polêmico: usa de argumentos – equilíbrio tenso entre o sentido único e a possibilidade de sentidos diferentes (próprio de uma sociedade crítica (polissemia controlada);
- lúdico: tende para a multiplicidade de sentidos (polissemia aberta).

Considerando esta tipologia como referência, Orlandi observa que: “*em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura*”.<sup>9</sup>

A partir desta tipologia, se estabelece como critério para análise a identificação de *traços/marcas*, e *propriedades* do discurso.

Os *traços/marcas* são os responsáveis pelas diferentes *formas de funcionamento* dos discursos.

A *propriedade* leva em conta o discurso como um todo em relação à exterioridade, ou seja, ao contexto mais amplo (formação social).

Um exemplo, ainda de Orlandi (1988), ilustra uma análise a partir desta tipologia:

<sup>(7)</sup> ORLANDI, Eni e GUIMARÃES, P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito, 21.

<sup>(8)</sup> Ibidem, 22.

<sup>(9)</sup> Ibidem, 22.

Marcas do discurso religioso	a) gramaticais: negação, imperativo. b) textuais: antítese, parábola, metáfora.
Propriedades do discurso religioso:	a) assimetria entre os planos espiritual e temporal. b) não reversibilidade entre os planos. c) ilusão de reversibilidade.

Se retornarmos ao exemplo de **análise de conteúdo** anteriormente citado (Goode e Hatt, 1972), ficam claras suas diferenças em relação à **análise de discurso**, que são decorrentes de pontos de partida diferentes de análise.

Ambas buscam construir uma tipologia que possa, na prática, “instrumentalizar” a análise; no entanto, a compreensão de linguagem em cada uma é específica. A **análise de conteúdo**, na maioria dos textos analisados, toma a linguagem como transparente, em correspondência imediata com o real, como instrumento de comunicação (suporte do pensamento). Sua ênfase é na codificação/decodificação, geralmente partindo de dados quantitativos, nem sempre propondo uma análise qualitativa do material coletado.

Já a **análise de discurso** parte do processo de constituição histórico-social e ideológica da linguagem, isto é, do(s) sujeito(s), do processo de produção do discurso e das condições em que é produzido. Nesta perspectiva, a análise busca captar conflitos, relações de poder, constituição de identidade, etc. Sua ênfase é no processo de construção/desconstrução do discurso, buscando seu *sentido* (e não meramente o seu desvelamento) no contexto mais amplo de uma dada realidade histórico-social.

## Conclusão

Este estudo mostrou que as questões que envolvem a análise de discurso são bastante complexas, de ordem epistemológica e não se constituem, simplesmente, como um conjunto de técnicas a serem aplicadas para a decodificação do discurso.

A perspectiva da equivalência entre as expressões **análise de conteúdo** e **análise de discurso** se mostrou equivocada, por isso concluo que estas expressões não podem ser usadas indiscriminadamente, como se fossem equivalentes; no entanto, a perspectiva da **análise do conteúdo** é a vertente mais presente nos textos específicos de Metodologia da Pesquisa consultados nesta revisão bibliográfica.

Constato ainda a necessidade de estabelecermos uma revisão contínua e crítica da literatura de metodologia da pesquisa, no sentido do aprofundamento constante no estudo dos fundamentos teórico-filosóficos que orientam as técnicas de pesquisa no campo educacional.

## Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5.ed., São Paulo: Hucitec, 1990.
- CORACINI, Maria José R.F. Análise de Discurso: em busca de uma metodologia. **Delta**, vol. 7, nº 1, 1991, p.333-335.
- FIORIN, José Luiz. Reflexões sobre a Linguagem. In: **Ensino de Filosofia** (coletânea). São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986, p.215-236.
- JAPIASSU, H. e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**, Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**, 4.ed., São Paulo: Atlas, 1990.

GOMES, Romeu. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa in **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. (Org.) Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994, p.67-80.

GOODE, W.J. e HATT, P.K. **Métodos em Pesquisa Social**. 4.ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1972.

MAINGUENEAU, D. Análise de Discurso: a questão dos fundamentos. **Cadernos de Estudos de Linguagem**. Campinas, SP: (19): jul/set. 1990, p.64-74.

MARCONI, M de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 2.ed., São Paulo: Atlas, 1990.

ORLANDI, Eni P. Discurso Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília (14) 61, jan/mar, 1994, p.53-59.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**, São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni GUIMARÃES, Eduardo. Unidade e Dispersão: uma questão do texto e do sujeito. **Cadernos PUC**. São Paulo: Educ, n. 31, 1988.

PÁDUA, E. M. M. de **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PÁDUA, E. M. M. de e POZZEBON, P. M. O estudo de caso: aspectos pedagógicos e metodológicos. **Revista de Ciências Médicas**. Campinas: PUCCAMP, v. 5, n. 2, mai/ago./1996, p.76-82.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ATRAVÉS DA LINGUAGEM: UM DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS DE HABERMAS, BAKHTIN, VYGOTSKY E FOUCAULT

## *THE SUBJECT'S CONSTRUCTION THROUGH THE LANGUAGE: A DIALOGUE BETWEEN HABERMAS'S, BAKHTIN'S, VYGOTSKY'S AND FOUCAULT'S THEORIES*

Rejane de Souza FONTES<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo pretende discutir o papel da linguagem na constituição da subjetividade humana. Sendo assim, o artigo traz a teoria alemã de Habermas, a teoria russa de Bakhtin e Vygotsky e a teoria francesa de Foucault para tentar compreender a contribuição da educação dialógica para o desenvolvimento humano individual e coletivo.

**Palavras-chave:** Sujeito, Linguagem, Educação.

### ABSTRACT

*This article intends to discuss the role of the language in the constitution of the human subjectivity. For this purpose, the article analyses Habermas's, Foucault's, Bakhtin's and Vygotsky's theories in order to understand the contribution of the dialogical education to the individual and collective human development.*

**Key words:** Subject, Language, Education.

### Introdução

Escrever sobre a teoria habermasiana não é uma das tarefas mais fáceis. E nisso não

estou sozinha. Alguns autores, como Aragão (1992), vão apontar que Habermas prima pela variedade de campos e riqueza de temas sobre os quais se debruça, incursionando por diversas

---

<sup>(1)</sup> Supervisora Educacional na Rede Municipal de Educação de Niterói (RJ) e aluna do Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense. E-mail: [rejanefontes@ig.com.br](mailto:rejanefontes@ig.com.br)

e diferentes áreas do conhecimento e se situando no campo do dever-ser. Daí a dificuldade em analisar sua obra.

Por causa da flexibilidade e abrangência de suas idéias, Habermas está cada vez mais influente no meio acadêmico e fora dele, inclusive na área educacional. Por isso, tentarei tecer um diálogo entre a teoria da constituição do sujeito através da linguagem do filósofo alemão Jürgen Habermas (1929), do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), buscando encontrar suas semelhanças, contradições e diferenças.

Como Habermas será o fio condutor deste diálogo, é bom frisar que a análise cultural de Habermas pauta-se geograficamente na Europa Ocidental e América do Norte e que ele acredita no processo da história (elemento marxista de sua obra).

Habermas começou seus estudos em 1959, com a análise de uma teoria social, estudando casas de café e convívio social (entre o estado e o mercado), onde a opinião e a política começam a se formar. Nesse trabalho também analisa a influência da mídia na constituição da opinião pública, via estado burguês.

Habermas é uma mistura de Kant, Hegel e Marx. Ao final da década de 70, Marx começa a deixar o cenário de suas idéias, apesar de se dizer ainda um marxista ao final da década de 90. Os elementos de seu pensamento dividem-se entre o universalismo de Kant e o contextualismo de Hegel. Ele quer reconceituar o universalismo da razão no contexto cultural, para fugir do relativismo. *Como resgatar a universalidade da razão na multiplicidade das diferentes vozes, sem cair no relativismo?* Esse é o seu grande projeto teórico. A idéia central do pensamento habermasiano é assim, o resgate da racionalidade só que uma racionalidade crítica, engajada no contexto sócio-histórico, através da linguagem, propondo assim uma guinada lingüística no paradigma epistemológico.

Quase todos dos poucos escritos de Habermas sobre a temática da subjetividade

foram baseados nos escritos do psicólogo norte-americano George Herbert Mead (1863-1931), a quem dedica a discussão de um capítulo de seu livro *"Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos"*, que tentaremos analisar ao longo deste artigo.

Sendo professor no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, no período de 1893 a 1931, Mead formou um grupo de estudiosos do assunto, entre os quais Herbert Blumer (1969) – que foi quem cunhou o termo *interacionismo simbólico* em 1937 –, Howard Becker, Everett Hughes, Blanche Geer e A. Strauss. (ANDRÉ, 1995, p.18).

O pensamento como discurso internalizado é uma formulação de Mead. No artigo *"Linguagem como pensamento"*, ele afirma que:

o pensamento reflexivo no indivíduo é uma internalização do comportamento lingüístico em sociedade. A conversa, a discussão e o diálogo humanos são as matrizes do pensamento e do raciocínio. Ao falarmos com os outros, também ouvimos a nós mesmos do modo pelo qual os outros podem estar nos ouvindo: adotamos suas atitudes em relação às nossas próprias expressões verbais. Ao recebermos as possíveis atitudes dos outros em relação às nossas próprias expressões simbólicas, internalizamos todas as pessoas da comunidade com que nos comunicamos. Portanto, esse fórum internalizado ressoa no pensamento a comunidade social do discurso ou do comportamento simbólico (1990, p. 23).

Para Mead a linguagem é constitutiva do psiquismo. Sem a linguagem não haveria humanidade. Ao mesmo tempo em que ela torna possível a humanidade, ela faz o controle ideológico. A linguagem é a dimensão humana que permite ao homem abstrair carregando a significação. É nesse ponto que percebemos a ressonância das teorias tanto de Habermas como de Bakhtin, Vygotsky e Foucault para os quais, não é o homem que constitui a linguagem, mas a linguagem que constitui o homem.

Assim, Mead concebe a teoria do *self* compreendendo-o como cognitivo e social:

A essência do *self* (...) é cognitiva: ela reside na conversação de gestos internalizados que constitui o pensamento, em termos da qual opera o pensamento ou a reflexão. Daí, a origem e as bases do *self*, como aquelas do pensamento, serem sociais (1990, p. 226).

O *self* é assim, a visão de si mesmo que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros.

Analisando tais idéias, teremos, muitas vezes, a sensação de um utopismo em sua mais absoluta expressão, fazendo-nos acreditar que quanto mais caminhamos na direção da verdade, mais ela nos escapa por entre os dedos. Como indica Deleuze (*apud* FOUCAULT, 1986), *a utopia é necessária para construção de uma nova realidade*. Portanto, o processo de transformação está relacionado à capacidade de refletir e de criticar, de sonhar e de construir utopias, elementos essenciais na emancipação do sujeito.

### Individação Através da Socialização

Na linguagem filosófica “indivíduo” é a tradução do vocábulo grego “*atomon*”, significando, do ponto de vista lógico, um objeto, do qual se pode asseverar algo e do ponto de vista ontológico, uma coisa singular ou um determinado ente.

O significado principal da expressão “individualidade” deve ser buscado na especialidade de um singular numérico. A singularidade de um objeto pode ser explicada no sentido de uma identidade constatável numericamente. Todavia, Habermas (1990) prefere abordar a individualidade de um ente através de determinações qualitativas que o diferenciam de todas as outras.

Durkheim foi um dos primeiros a observar o nexo que existe entre a diferenciação social, ou divisão de trabalho, e a individuação progressiva, dizendo: “*Ninguém contesta mais, hoje em dia, o caráter obrigatório da regra que nos manda ser pessoa, e cada vez mais uma pessoa*”. Segundo ele, o elemento individual deve ser caracterizado como sendo o essencial; no entanto, ele somente pode ser determinado como o acidental, isto é, como aquilo que se desvia da incorporação exemplar de um geral genérico:

Ser uma pessoa, significa ser uma fonte autônoma do agir. O homem só adquire essa qualidade na medida em que possui algo em si mesmo, que o individualiza, onde ele é mais do que uma simples encarnação do tipo especial de sua raça e de seu grupo.

Durkheim entende a individualização social como um crescimento das forças espontâneas que capacitam o indivíduo a ser ele mesmo; porém, ele só pode descrever essas forças apoiado em particularizações através das quais o indivíduo se desvia das determinações gerais do seu meio social.

Então, aquilo que antes era acidental, transformou-se na essência e o próprio individualismo passou a ser uma nova instituição.

Já Hegel interpreta os degraus do ser como gradações da individualidade, descobrindo também no processo da história mundial a tendência à individuação progressiva do ente. Para Hegel, a idéia de individualidade adquire corpo de modo mais completo e visível nos deuses da mitologia grega moldados plasticamente em obras de arte.

Descartes tinha aberto o campo dos fenômenos da consciência através da relação do sujeito cognoscente consigo mesmo e, a seguir, equiparado esta auto-consciência com o Ego cogito. Desde Kant, o Eu é valorizado transcendentemente e entendido como *sujeito que cria mundos e que age autonomamente*.

Fichte foi quem agudizou os conceitos kantianos relacionados com o problema da

individualidade que, respondendo à pergunta “quem sou?”, afirma: “Sou aquele que eu fiz de mim mesmo”. Em sua teoria, a constituição do “eu” dá-se através do agir livremente entre seres que se respeitam e se opõem mutuamente. Fichte toma como ponto de partida o círculo da filosofia da consciência que determina a individualidade como auto-limitação, como renúncia da possibilidade de realização da própria liberdade. O ‘Eu’ de Fichte é um eu transcendental que cria mundos. Em Fichte já se acena para o problema da intersubjetividade, não solucionável no interior das fronteiras da filosofia do sujeito.

O nexa entre individualidade e intersubjetividade será pesquisado por Humboldt com o auxílio da síntese pacífica que se realiza no processo de entendimento através da linguagem. Para Humboldt, a linguagem constitui uma totalidade que se compõe do sistema de regras gramaticais e da fala. Ela própria é destituída de sujeito, porém, torna possível a prática da linguagem entre os sujeitos. Ele substitui o conceito construtivista de síntese através do conceito da união pacífica no diálogo, no qual os participantes da comunicação chegam a um entendimento entre si sobre a mesma coisa.

Mead, segundo Habermas (1990), será o primeiro a tomar o enfoque performativo da primeira pessoa em relação à segunda – e principalmente a relação tu-me – como chave para a sua crítica ao modelo do espelho, isto é, à auto-relação do sujeito que se objetiva a si mesmo.

Para Habermas, a única tentativa promissora de apreender conceitualmente o conteúdo pleno do significado da individualização social encontra-se na psicologia de Mead. Ele coloca a diferenciação da estrutura de papéis em contato com a formação da consciência e com a obtenção da autonomia de indivíduos que são socializados em situações diferenciadas. Em Mead, a individuação resulta da internalização das instâncias controladoras do comportamento, que de certo modo emigram de fora para dentro.

## O Papel da Linguagem no Processo de Individuação

É interessante observar que, embora tenham estudado, quase simultaneamente, a linguagem como constituinte do sujeito, não há indícios de que o psicólogo norte-americano George Herbert Mead e o psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky tenham tido conhecimento um do outro.

A teoria da socialização de Mead explica a aquisição da identidade de papel por um processo de duas etapas. Na primeira, ilustrada pelas suas brincadeiras, as crianças usam seletivamente algumas das respostas que aprenderam ao imitar outras pessoas. E na segunda etapa, em que aprendem a internalização não só das expectativas dos papéis sociais, mas também o ponto de vista de todos os outros atores.

Habermas acredita que a teoria da socialização de Mead explica adequadamente a realização da identidade dos papéis, mas não a da identidade do ego. O adolescente cujas expectativas lhe foram inculcadas por meio da ameaça de sanções pode chegar a afirmar essas expectativas de forma inquestionável. O desejo subconsciente de evitar punições, que leva à obediência, ainda não foi depurado das motivações estratégicas. O ego plenamente autônomo só atua na convicção de que tais ditados podem resistir à crítica racional (INGRAM, 1993, p. 144-5).

É nesse sentido que a teoria de Mead se aproxima da de Vygotsky que afirma que a imitação é uma das formas das crianças internalizarem o conhecimento externo.

Para Vygotsky, o ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Quando está brincando de “faz-de-conta”, a criança está agindo num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes. O brinquedo proporciona uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Mesmo no mundo do faz-de-conta há regras que devem ser seguidas. Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança imagina que é mãe, tem um marido (ou não), filhos, tem que fazer comida, arrumar a casa. A brincadeira possui uma correspondência direta com a realidade. Para brincar conforme as regras, a criança esforça-se para exibir um comportamento semelhante aos modelos reais que ela conhece, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança. Assim, *“através do brinquedo, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos”* (REGO, 1995, p.82).

Na medida em que o sujeito cresce, vai incorporando aquilo que as pessoas de sua referência (pais, professores, colegas) esperam dele, até que surge um centro interior de auto-comando do comportamento. Tal instância de consciência significa um grau de individuação que exige uma diferenciação de papéis, uma distância em relação às expectativas alimentadas por outros quando nós desempenhamos esses papéis. É como se emergíssemos das determinações sociais, reivindicando o reconhecimento de uma postura própria.

Tal separação e individuação surgem quando, no decorrer da história de nossa vida, se manifestam expectativas conflitantes. Nesse sentido, a individualidade não é pensada, em primeira linha, como singularidade, mas como realização própria – e a individuação como uma auto-realização do indivíduo.

Aos olhos de Habermas (1990), será de Mead o mérito de concluir que a individuação se apresenta como um processo lingüisticamente mediado da socialização. A identidade de indivíduos socializados forma-se simultaneamente no meio do entendimento lingüístico com outros e no meio do entendimento intra-subjetivo-histórico-vital consigo mesmo. A individualidade se forma em condições de reconhecimento intersubjetivo.

Essa idéia nos é bastante familiar através das teorias de linguagem de dois pensadores

russos, Bakhtin e Vygotsky, que nasceram em anos próximos e compartilharam (embora nunca tenham se conhecido) da experiência dos anos revolucionários da Rússia do início do século passado, para quem a linguagem expressa e organiza o pensamento.

(...) Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, **é a expressão que organiza a atividade mental**, que a modela e determina sua orientação (BAKHTIN, 1988, p. 112, grifos do autor).

Vygotsky vai dizer que *“o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”* (1998, p.156). A fala, para ele, é um instrumento de pensamento e de comunicação, como é possível ler nos excertos a seguir:

É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. (p. 5).

Pensamento e fala possuem raízes genéticas diferentes e se desenvolvem, no caso dos chimpanzés, paralelamente sempre. Já no caso do homem, pensamento e fala tendem a se encontrar em determinado momento. A linguagem é o princípio de hominização. (p. 53).

Os dois autores vêem, pois, a linguagem não apenas em seu aspecto comunicativo, mas como organizadora do pensamento e planejadora da ação. É interessante frisar que apesar de ambos terem vivido no mesmo país, na mesma época, a obra de Bakhtin trata do ideológico, da relação de poder inerente à palavra, diferentemente da de Vygotsky, que atende aos aspectos psicológicos e pedagógicos do conhecimento.

(...) para Bakhtin, é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge; sua realização como signo ideológico está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica das

interações sociais. O diálogo se revela uma forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo que a palavra seja o próprio espaço onde se confrontam os valores sociais contraditórios (SOUZA, 1994, p. 7 *apud* MICARELLO, 1998, p. 153).

Embora Habermas tenha forte inspiração nas idéias do geneticista suíço Jean Piaget (1896-1980) que postula o desenvolvimento de dentro para fora (do biológico para o social), Mead se aproxima de Vygotsky, que postula o desenvolvimento de fora para dentro (ou seja, do social para o biológico).

A inovação decisiva em relação à filosofia do sujeito tornou-se possível graças a uma guinada pragmático-formal, a qual atribui a primazia à linguagem que explora o mundo – tida como o meio do possível entendimento – e não à subjetividade criadora de mundo. Ou seja, a grande guinada pragmática de que nos fala Habermas, e que marca a própria guinada epistemológica contemporânea, dá-se pela transferência do *locus* do paradigma da consciência centrado no conhecimento do sujeito sobre o objeto, para o paradigma da linguagem, centrado na intersubjetividade que constrói o conhecimento a partir do diálogo entre os homens.

## O Reconhecimento Intersubjetivo da Individualidade

Os gêneros literários da carta, da confissão, do diário, da autobiografia, do romance e da auto-reflexão constituem os preferidos por escritores como Rousseau e Kierkegaard, e testemunham que não se trata de constatações na perspectiva de um observador, nem de auto-observações, mas de auto-apresentações interessadas, através das quais se justifica uma pretensão de reconhecimento da identidade de um “Eu” perante uma segunda pessoa.

É interessante ressaltar que em *A história da sexualidade I*, Foucault procurou justamente traçar o desenvolvimento das práticas de confissão e autocontrole que nos transformaram em sujeitos

que dão sentido, auto-interpretativos e autônomos. Segundo ele, essas mesmas práticas confessionais convergiram, após o Iluminismo, numa forma coerente do que chamamos hoje de vida moderna e na qual, nossa imagem pública possui um valor.

Em síntese, o significado de “individualidade” deve ser esclarecido com o auxílio da autocompreensão ética de uma primeira pessoa que se relaciona com uma segunda pessoa. Só pode possuir um conceito de individualidade que aponta para além da mera singularidade aquele que sabe – perante si mesmo e os outros – quem ele é e quem ele gostaria de ser.

O “Eu” contém um núcleo intersubjetivo, porque o processo de individuação, do qual ele surge é fruto de uma rede de interações mediadas pela linguagem. Novamente encontramos na teoria de Vygotsky (1991), particularmente em sua obra *“A formação social da mente”*, ecos de um “eu” constituído através da mediação sócio-cultural.

Neste livro, Vygotsky apresenta a linguagem como o meio através do qual a reflexão e a elaboração cognitiva da experiência ocorre. É um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, profundamente social. Ele vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético, expresso nas palavras de Vera John-Steiner e Ellen Souberman no posfácio do citado livro, tal como um rio e seus afluentes, combinando e separando os diferentes elementos da vida humana.

Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. *“A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças”*. (1991, p. 30, grifos do autor).

Que a cultura é parte integrante do indivíduo, mas exterior a ele, também aparece na obra de outro russo, Mikhail Bakhtin.

o nosso pensamento se origina e se forma no processo de interação e luta com

pensamentos alheios, o qual não pode deixar de refletir-se na forma da expressão verbal do nosso (*apud* FREITAS, 1994, p.173).

Segundo Habermas (1990), Mead foi o primeiro a refletir sobre esse modelo intersubjetivo do Eu produzido socialmente. Ele impõe a passagem para o paradigma da interação mediada simbolicamente. Na interação, o “Eu” visto como “falante”, ao entrar em comunicação, desencadeia reações no “tu” agora interpretado como o “ouvinte”. No diálogo, surgem assim, dois atores: o Ego (falante/eu) e o Alter Ego (ouvinte/outro). Nessa interação, os papéis também se invertem quando o ouvinte responde ao que o falante o perguntou. Nesse momento, o “Eu”, ao ter a resposta à sua fala, deixa de ser “Eu” e passa a ser “Me”, que é o “Eu” objetivado. A partir de então, não sou “Eu” olhando para dentro de mim mesmo, mas sou “Eu” olhando para mim mesmo através do outro, através de uma relação mediada. Nesse momento, surge um “Me” inteiramente diferente. Esse também não é idêntico ao “Eu” que age espontaneamente. Depois de uma interação, o “Eu” espontâneo torna-se passado e é substituído pelo “Me”. Mead dirá: *“nós só estamos em condições de retornar a nós mesmos assumindo os papéis de outros”*.

O que é que eu entendo por ‘eu’, ao falar e ao viver: ‘eu vivo’, ‘eu morrerei’, ‘eu sou’, ‘eu não serei’, ‘eu não tenho sido’. Eu-para-mim e eu-para-o-outro, outro-para-mim. O homem frente ao espelho. O não-eu em mim, algo que é maior do que eu em mim, o ser em mim. (BAKHTIN *apud* ZOPPI-FONTANA, 1997, p.115).

Mais uma vez as teorias de Mead e Bakhtin se aproximam, pois para que a relação dialógica aconteça é preciso ver o outro como outro e a si mesmo como outro. E essas são idéias bakhtinianas fortemente presentes no princípio de *exotopia* que, segundo Bakhtin, ocorre quando o EU olha o TU e ele não o reflete, ele se identifica com o OUTRO e volta a si mesmo para retornar ao OUTRO. Ou seja, a *exotopia* ocorre quando o Eu se distancia da relação eu-tu, deixa de ser o

locutor e transporta-se para o lugar do espectador, para melhor compreender essa relação e a si mesmo.

Ora, ao objetar meu próprio ser por meio da linguagem, meu próprio ser torna-se maciça e continuamente acessível a mim, ao mesmo tempo que se torna assim alcançável pelo outro, e posso espontaneamente responder a esse ser sem a ‘interrupção’ da reflexão deliberada. Pode-se dizer por conseguinte que a linguagem faz ‘mais real’ minha subjetividade não somente para meu interlocutor mas também para mim mesmo. (BERGER & LUCKMANN, 1976, p.58).

Com essa passagem podemos entender também como a reação do outro às nossas palavras interfere em nossa relação com as mesmas palavras que proferimos. Essa idéia do reconhecer-se-no-outro serve de fio condutor para a explicação de Mead, segundo a qual, um indivíduo aprende a compreender o próprio comportamento na perspectiva do outro, ou seja, à luz da reação comportamental e interpretadora do outro.

A palavra possui um valor enorme na constituição do sujeito, na construção da nossa consciência materializada. A respeito desta idéia Bakhtin nos apresenta o conceito de *polifonia* como as diferentes vozes que habitam nosso discurso. A palavra é, então, a mediação entre realidade e consciência.

As influências extratextuais têm sua importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos), e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metaforicamente) que já possuem um caráter criativo. (BAKHTIN, 1992, p.385 *apud* GERALDI, s/d., p. 5).

Podemos perceber como a visão bakhtiniana de linguagem como fenômeno social tem uma relação direta com a constituição do sujeito. O sujeito se constitui ouvindo, assimilando as palavras e o discurso do outro (mãe, pai, colegas, comunidade...), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo externo, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com entonação, com tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1992 *apud* BRAIT, 1997, p.378).

Esse é justamente o jogo simbólico que se dá na díade mãe-bebê durante os primeiros meses de vida da criança - tema também estudado por Vygotsky, através do qual, a criança vai constituindo sua subjetividade.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (1991, p.33).

E também nos lembra o conceito de *excedente de visão* de Bakhtin:

O outro tem uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Esse "acontecimento" nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o

único lugar possível da completude impossível. [e conclui]: Olhamo-nos com os olhos do outro.

Este excedente de minha visão que existe sempre em relação a qualquer outra pessoa, esta sobra de conhecimento, de posse, está determinada pela unicidade e a insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque neste lugar, neste tempo, nestas circunstâncias, eu sou o único que me coloco ali, todos os outros estão fora de mim. (*apud* ZOPPI-FONTANA, 199, p.117).

Em suas teorias, Bakhtin e Vygotsky também irão defender a linguagem como constituinte da consciência. Sendo que para Bakhtin, a consciência individual *só pode surgir e se afirmar como realidade através da encarnação material em signos*.

Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1991, p. 132).

Para Bakhtin o modo como os outros nos percebem influencia fortemente a forma como nos comunicamos com nosso próprio interior. Desse modo, a forma como nos percebemos é influenciada pelo modo como os outros nos percebem. Daí a importância de uma reflexão sobre como a criança constrói sua subjetividade a partir das palavras, impregnadas de significados, que os outros lhe dirigem. Os significados das palavras, por sua vez, não são estáticos, mas socialmente constituídos nos atos de enunciação e, portanto, mutáveis. (MICARELLO, 1998, p. 154).

Concordamos com Geraldi (op. cit.) que a conquista humana do domínio da técnica da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas, e por isso mesmo da constituição de nossas consciências. Aí está a internet que não nos deixa mentir. Todavia, uma tal 'tecnologia', a duras penas construída, não poderia deixar de ser objeto de desejo e instrumento de dominação.

## A Relação do Eu Versus Me

Mead interpreta esse “Me” como o “outro generalizado”, ou seja, como as expectativas de comportamento social que emigram para o interior da pessoa (eu social) e interpreta o “Eu” como a espontaneidade que emigra do interior para o exterior (eu pessoal). O “Eu” prático se torna perceptível como fonte das inovações que rompem e renovam os controles cristalizados de modo convencional. A autonomia do “Eu” na reprodução dos papéis sociais está no “como” o ator interpreta seu papel. Isso pode ser exemplificado através da própria profissão do magistério, onde há inúmeros professores, mas cada qual interpreta esse papel de modo diferente uns dos outros.

Já o “Me” levanta barreiras à impulsividade e à criatividade de um “Eu” resistente, espontâneo e autônomo (pós-convencional), situando-se assim, como uma força conservadora relacionada ao *status quo*. O “Me” também é portador de uma consciência moral que se prende às convenções e práticas de um grupo particular, identidade que torna possível o agir responsável.

Mas, lembremos que, segundo Bakhtin, o “Eu” só pode se realizar no discurso apoiando-se em “nós”. O outro do sujeito para Bakhtin é então fundamentalmente um “nós”, ou seja, a pessoa na qual podem desaparecer todos os outros, o “eu” inclusive. E é clivado pelo “nós” que o sujeito se vê ser homem em Bakhtin.

## O Eu Autônomo e a Questão da Emancipação

Nesse contexto, Mead fala do processo de “civilização” da sociedade, que implica um progresso na individuação do indivíduo:

Na sociedade primitiva a individualidade manifesta-se numa medida muito maior do que na civilizada, através da adaptação mais ou menos perfeita a um determinado tipo social... Na sociedade civilizada a individualidade manifesta-se muito mais

através da recusa ou da realização modificada dos respectivos tipos sociais... Ela tende a ser muito mais singular e diferenciada (1990, p.34).

Uma característica marcante da sociedade industrial contemporânea é a pluralidade de realidades e de identidades. Um exemplo seria o caso das “tribos alternativas” do mundo globalizado – pessoas que por uma afinidade ideológica fundam hábitos que as distinguem da sociedade maior.

O processo da individualização social possui dois aspectos diferentes: exige-se dos indivíduos atingidos por ele tanto *autonomia* como também uma *conduta consciente de vida, de acordo com as regras estabelecidas socialmente*. O que na verdade, é o duplo papel da educação, transmitir o patrimônio histórico-cultural da humanidade – reproduzir – e ao mesmo tempo formar o cidadão crítico transformador.

Segundo Mead, a individuação mede-se tanto pela *diferenciação de identidades singulares* como pelo *crescimento da autonomia pessoal*, insistindo no entrelaçamento entre individuação e socialização. O fato é que todo ‘self’ forma-se no processo social, sendo sua expressão individual. O individualismo é o outro lado da moeda do universalismo. “A *identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade*” (BERGER e LUCKMANN, 1976, p.230).

Aqui Mead constata que cada indivíduo classifica os acontecimentos na vida da comunidade de acordo com seu ponto de vista particular que é diferente de qualquer outro indivíduo, mas que deve ser reconhecido reciprocamente por parte de todos. Para ela, está se produzindo uma comunidade de comunicação ilimitada que transcende a ordem particular de uma sociedade determinada, no interior da qual os membros serão capazes de sair da sociedade existente para buscar um consenso sobre idéias conflitantes. As reuniões da ONU (Organização das Nações Unidas) seriam uma tentativa desse tipo de comunicação, embora

saibamos que muito raramente haja consenso em suas decisões.

Nas sociedades individualizadas, cada vez mais estratégicas (utilizando um termo habermasiano, segundo o qual, esse tipo de ação encontra-se voltada para o sucesso e a dominação de uns sobre os outros), o indivíduo se vê diante de múltiplas possibilidades de escolhas, mas dentro de um novo modo de controle social, impondo formas de consciência e de ação. Vivemos numa sociedade que não é mais coletiva, mas individualizada.

Estas lutas colocam em questão a condição de indivíduo. Por um lado elas afirmam seu direito à diferença, ressaltando tudo aquilo que pode constituir indivíduos verdadeiramente individualizados. Por outro, elas se insurgem contra tudo aquilo que pode isolar o indivíduo, separá-lo dos outros, romper com a vida comunitária, compeli-lo a se voltar para dentro de si e prendê-lo à sua própria identidade (FOUCAULT, 1984, p.5).

Essas idéias foram brilhantemente discutidas no IV CONED (Congresso Nacional de Educação) acontecido em abril de 2002 em São Paulo, em que foram questionadas as formas de isolamento e escravidão do sujeito moderno submetido a novas formas de dominação por instâncias secundárias de controle social, como a mídia de massa. O espaço da esfera pública tem diminuído sob a influência das grandes corporações e do poder da mídia.

o sistema político assegura o consentimento da população tanto por via positiva, quanto por via seletiva; positivamente capitalizando as expectativas de comprimento dos programas próprios do Estado Social; seletivamente excluindo determinado assuntos da discussão pública. E isso pode ser feito por meio de filtros estruturais no acesso à esfera da opinião pública-política, por meio de deformações burocráticas das estruturas da comunicação pública, ou por meio de um controle manipulativo dos fluxos de informação (IV CONED, abril 2002).

É nesse ponto, que não podemos deixar de trazer o pensamento de outro grande filósofo do século passado: Michel Foucault (1984, 1986) quando queremos discutir a constituição do sujeito moderno, sob o ângulo do poder. Foucault retorna sempre à civilização grega e romana antigas para entender se em algum lugar e em alguma época, o homem constituiu sua subjetividade sem passar pelas relações de poder (dominantes e dominados). E descobre que não. A noção de identidade que temos do sujeito foi e é construída historicamente. Até que ponto estamos sujeitos às nossas próprias invenções?

A palavra 'sujeito' tem dois sentidos: sujeito submisso a outrem, por controle e dependência e sujeito atrelado à própria identidade devido à consciência ou conhecimento de si. Esta palavra sugere, em ambos os casos, uma forma de *poder que subjuga e sujeita* (FOUCAULT, 1984, p.5).

Para Foucault, a história da humanidade é uma história de luta contra a dominação e o assujeitamento do homem pelo homem. Segundo ele, as lutas contra o assujeitamento tendem a permanecer na nossa sociedade devido a uma nova forma de poder político que vem investido na figura do Estado. Por isso, Foucault sugere que:

Talvez o mais importante neste momento não seja descobrir, mas recusar, aquilo que somos. Precisamos imaginar e construir o que poderemos ser para nos livrarmos desta sorte de 'duplo impasse' político constituído pela individualização e pela totalização simultaneamente perpetradas pelas modernas estruturas de poder (1984, p.10).

A grande contribuição de Foucault é analisar a linguagem como um dos mecanismos de controle social. "*O discurso vem carregado de significados constituídos histórica e socialmente, mas, antes da mais íntima palavra, já somos atravessados pela linguagem*" (1986).

Contrariamente à teoria de Habermas e Bakhtin, Foucault prega a impossibilidade do

sujeito em alcançar autonomia e emancipação social - teoria do impossível. E conclui dizendo que, embora existam várias formas de poder, ou seja, várias formas de ação sobre a ação dos homens e igualmente várias estratégias de afrontamento a favor ou contra esse poder, uma sociedade 'sem relações de poder' não passa de uma abstração.

No tocante a esse tipo de ação, Habermas afirmará que sob as condições do agir estratégico o "self" da autodeterminação e da auto-realização sai do âmbito das relações intersubjetivas. Quem age estrategicamente não se alimenta mais de um mundo de vida compartilhado intersubjetivamente, ele se vê diante de um mundo objetivo e decide conforme preferências subjetivas, independentes do reconhecimento do outro.

Em suma, toda estratégia de afrontamento sonha em se tornar uma relação de poder, e toda relação de poder tende, desde que siga sua própria linha de desenvolvimento e evite as resistências frontais, a se tornar uma estratégia vitoriosa (FOUCAULT, 1984, p.19).

## Desfecho

*"Não podemos pular fora do círculo mágico da linguagem".*

(Jürgen Habermas)

Apesar de suas obras serem ainda pouco difundidas no Brasil, George Herbert Mead nos abre importantes caminhos para pensarmos a constituição do sujeito contemporâneo e com ele o papel da educação no século XXI.

## A Linguagem como elemento fundamental na constituição do Sujeito

O sujeito é uma invenção social e foi construído pela Modernidade. Habermas é um defensor do projeto de modernidade que, em sua opinião, tem os recursos de emancipação do ser humano.

A modernidade carrega consigo o ônus do desmoronamento da razão e, com ela, a crise do sujeito. Esta razão que prometia a redenção da humanidade pela ciência e pela tecnologia, converteu-se em instrumento de desumanização. A razão instrumental solapou a crítica (HABERMAS, 1982) e universalizou-se em grande escala.

Assim, o sujeito encontra-se mais próximo da condição de objeto (de observação laboratorial e de consumo) que da condição de sujeito, assim como o define Foucault (1984), como ser que analisa criticamente a realidade, busca permanentemente o conhecimento e, eventualmente, transforma o real.

Durante muito tempo, o homem foi visto como animal que interpreta a si mesmo através da razão (*self interpretation animal*), mas sem vínculo algum como o social, daí o surgimento do Paradigma da Consciência na filosofia cartesiana. "*Penso, logo existo*", sem qualquer relação com o coletivo constituído historicamente-socialmente.

Especificamente na tradição da filosofia ocidental, mais ainda na Filosofia da Linguagem tratou-se a linguagem exclusivamente como afirmação sobre as coisas no mundo. Para Habermas, a linguagem possui outras duas dimensões: a expressividade do sujeito e seu inter-relacionamento no mundo.

Habermas quer assegurar que a construção do sujeito se dá a partir da sua relação com o outro que se dá através da linguagem, que para ele é universal. Para ele, todo ser humano possui uma competência para a linguagem que construímos ontologicamente. A forma é universal, ou seja, competência para falar todos possuem, mas o conteúdo não, ele é contextualizado sócio-historicamente.

A linguagem não é só o meio pelo qual nos comunicamos e nos expressamos; é também um elemento que constitui o que somos e o que podemos ser.

Tanto para Foucault como para Bakhtin, como para Habermas e Vygotsky, a subjetividade constitui-se socialmente através da linguagem.

A linguagem é nossa maneira de assumir uma postura reflexiva diante da realidade. Usamos a linguagem para compreender a nós mesmos e ao mundo. Na filosofia contemporânea, o sujeito é visto de forma contextualizada e situado historicamente.

Para Michel Foucault são os enunciados que produzem sujeitos e não o contrário. Os discursos modificam os corpos: aquilo que nos constitui também nos aprisiona.

Outras idéias aproximam a teoria de Habermas à de Bakhtin: “Se o conceito de subjetividade se dá no social: o homem só adquire consciência de si mesmo através do outro, ao desenvolver uma interação reflexiva, através da linguagem” (DELUZ, 1995, p.15).

Analisando a construção do sujeito em Habermas e Bakhtin, percebemos que há semelhanças e sutis diferenças. Mas, qual a diferença que faz a diferença? Qual o espaço de liberdade do sujeito nessas teorias? Na teoria de Bakhtin, o sujeito possui pouco espaço para a criação de idéias, uma vez que os signos interiores são constituídos socialmente e estão impregnados ideologicamente. Nas palavras de Bakhtin: “a palavra é uma arena de luta ideológica”. Bakhtin defende que a consciência do sujeito surge com os signos, é ideológica, pois reflete e também refrata a realidade. Os signos se constituem na relação de um indivíduo com outro, socialmente organizado. “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN, 1988, p.32).

“A palavra reflete e refrata a realidade”. Parece que Habermas não concorda com esta idéia. Para ele, a palavra numa *situação ideal de fala*, só pode levar o homem ao verdadeiro conhecimento, portanto, não refrata, nem reflete, mas constrói a realidade através do diálogo que os homens empreendem entre si.

A ideologia em Bakhtin não é uma falsa consciência, como ocorre em Marx. Para Bakhtin,

tudo é ideológico. Não existe discurso sem ideologia. O sujeito enuncia sem se dar conta que está reproduzindo uma determinada ideologia. Já para Habermas é através da linguagem que o sujeito se emancipará.

Se para Bakhtin toda comunicação é ideológica e entendemos ideologia como comunicação distorcida, então a *situação ideal de fala* aqui está sendo entendida como uma comunicação não distorcida, defendida por Habermas, não existe.

Habermas busca na natureza humana um aspecto universal para o conhecimento da realidade, através da ação comunicativa que busca um entendimento mútuo, diferente de Bakhtin que parece relativizar o conhecimento da realidade de acordo com diferentes contextos sócio-culturais em que este é produzido. Assim, Habermas pouco discute a questão da diversidade social, porque para ele há algo de essencial, algo universal na linguagem (seria o discurso interno de Vygotsky?) comum a todos os homens.

Tanto para Foucault, como para Habermas, Bakhtin e Vygotsky, a questão parte do sujeito contextualizado. Mas essa busca da racionalidade crítica como o fundamento último do conhecimento verdadeiro em Habermas não seria uma maneira de deixar a metafísica entrar sutilmente no reino epistemológico? Habermas pretende salvar a idéia de racionalidade como um instrumento confiável de conhecimento. Em função disso, recebe muitas críticas acusando-o de metafísico.

(...) apesar de toda a sua tentativa de romper com a tradição metafísica, Habermas permanece estritamente vinculado a ela, não só pelo conteúdo principal de sua obra – a razão – como também pela forma em que a trata, como um a priori que fundamenta e determina a condição humana, sua experiência social e sua evolução (ARAGÃO, 1992, p.14).

Mas, Habermas não é o único a resgatar algumas idéias kantianas em sua teoria, particularmente se levarmos em conta a

convocação do ponto de vista do outro na reflexão que Kant faz do sujeito.

Mas se, para me considerar, eu me coloco no ponto de vista de um outro /.../ eu vejo que esse observador externo é o primeiro que me examina no tempo /.../ Mesmo que ele admitisse então o eu que acompanha todas as representações em todo o tempo em minha consciência /.../ ele não concluiria ainda disso, entretanto, a permanência objetiva de eu-mesmo /.../, apesar da identidade lógica do eu, pode muito bem ocorrer uma mudança tal que não permita mais conservar a sua identidade (*apud* DAHLET, 1997, p.63).

A partir desse fragmento em que se busca saber qual é a natureza desse sujeito no olhar de outrem, podemos concluir que há um sujeito kantiano no sujeito bakhtiniano e, portanto, um quê metafísico numa teoria marxista (ou seria o contrário?), uma vez que Dahlet (*op. cit.*) irá pontuar que recusando associar ao eu um substrato conhecível, não é só a idéia de um sujeito imaterial que Kant desconstrói, mas também a possibilidade de conhecer o sujeito como uma coisa em si.

Habermas reconhece que *situação ideal de fala*, ou seja, aquela em que predominam o reconhecimento do outro como sujeito e de sua fala, a sinceridade e o desejo de se chegar a um consenso verdadeiro ou não existe ou existe precariamente. Porém, o autor acredita que a ciência constitui instituições e fóruns de discussão mais legítima e próxima da situação ideal de fala na direção da emancipação social. Segundo o próprio autor, *a situação da fala ideal não constitui uma forma de vida concreta – é um referencial*. (SIEBENEICHLER, 1989, p. 105). Habermas acredita que quem é capaz de falar é capaz de agir; por isso foi taxado várias vezes de utópico. Depois de muitas críticas, Habermas abandonou a teoria do contexto da fala ideal.

Algumas questões nos parecem, entretanto, em aberto, diante das proposições de Habermas: se o processo de evolução

da sociedade depende do desenvolvimento das capacidades ou competências dos indivíduos, como se daria, então, o processo de formação do “eu competente” do ponto de vista cognitivo, moral, lingüístico e motivacional, se os indivíduos adquirem essas competências na própria sociedade? Em que contextos históricos já foi possível detectar a presença de grupos dialógicos envolvidos em processos argumentativos e que ocorrem livres de coações externas? Em que mediada é possível superar as divergências e conflitos de interesses entre grupos, classes, raças, culturas e valores, e chegar ao consenso na sociedade contemporânea, a partir de uma racionalidade comunicativa construída nos mecanismos lingüísticos da espécie? (DELUIZ, 1995, p.20).

E será que uma sociedade democraticamente organizada dispõe de mais racionalidade do que outros tipos de sociedade organizada? Todavia, ainda que Habermas não consiga responder satisfatoriamente a tais questionamentos, com ele não podemos mais duvidar de uma única coisa: para que o conhecimento vá se expandindo é preciso que o diálogo continue. É com base na linguagem que o ser humano compreende e transforma a realidade, construindo história, ciência e arte. A ciência é produzida no diálogo.

Entretanto, a pergunta permanece: como utilizar a linguagem como instrumento eficaz e imparcial de conhecimento da realidade, se é através dela que nos constituímos como indivíduos e conseqüentemente constituímos nossos pontos de vista? A linguagem representa e cria novas realidades. Da mesma forma que a linguagem forma as visões de mundo, é através dela que as criticamos. Enfim, não temos recursos extralingüísticos para refletir sobre o real. Por isso, citando Habermas “*não podemos pular fora do círculo mágico da linguagem*”.

Por tudo isso, pode-se afirmar que a linguagem é o verdadeiro traço distintivo do ser humano, pois lhe atribui a capacidade

de tornar-se um ser individual, social e cultural, fornecendo-lhe uma identidade e possibilitando-lhe partilhar estruturas de consciência coletiva. É por isso que Habermas afirma que a linguagem é exatamente aquela aptidão do ser humano que o distingue dos animais, sua verdadeira característica antropológica: 'O que nos distingue da natureza é, na verdade, a única coisa que, por natureza, podemos conhecer, a saber, a linguagem (ARAGÃO, 1992, p.51).

### **A Educação e o compromisso de emancipação do Sujeito**

Transportando tais idéias para o campo educacional teremos a seguinte reflexão sobre o duplo perfil da educação: enquadrar o indivíduo na sociedade e ao mesmo tempo torná-lo crítico para transformá-la. Até que ponto a Educação é responsável pela construção de uma sociedade mais democrática? Mead sugere que primeiramente temos de formar uma identidade convencional (singular) e depois uma identidade pós-convencional (plural) para a constituição do "eu" autônomo que é frágil em todos nós. Este parece ser, sem dúvida, o grande desafio do pensamento filosófico e educacional da pós-modernidade.

Talvez Richard Rorty possa nos oferecer valiosos elementos para essa reflexão. Segundo ele, o mundo educacional hoje está dividido politicamente. Enquanto as políticas de direita, fortemente caracterizadas pelo ascetismo platônico, dominam o ensino fundamental e médio, enfatizando a socialização e massificação do sujeito, as políticas de esquerda, caracterizadas pela crítica social socrática, com ênfase na individualização do sujeito, dominam o ensino universitário.

Isso significa que a principal advertência sobre a educação entre esquerda e direita ocorre na fronteira entre a educação secundária e a educação superior. Mesmo

radicais ardentes, apesar de todo seu discurso sobre 'educação para a liberdade', secretamente têm a esperança de que as escolas elementares ensinarão as crianças a esperar sua vez na fila, a não crescer envolvidas com drogas, a obedecer o guarda da esquina, a saber escrever corretamente, pontuar, multiplicar e dividir. Eles não querem seriamente que as escolas secundárias produzam, todo ano, uma classe formada de Zarathustras amadores. Inversamente, só os conservadores muito ressentidos e com tapa-olhos querem assegurar que os colleges contratem somente professores que endossarão o status quo. As dificuldades aparecem quando se tenta explicar onde termina a socialização e começa a crítica (...)

Essa dificuldade é agravada pelo fato de que tanto os conservadores quanto os radicais têm problemas para perceber que educação não é um processo contínuo até a idade de 20 ou 22 anos. Ambos tendem a ignorar o fato de que a palavra 'educação' cobre dois processos inteiramente distintos e igualmente necessários – socialização e individualização (2000, p.85).

Esperar, todavia, que ela seja perceptivelmente diferente é lembrar que crescimento é certamente o único fim a que a educação superior pode servir e também lembrar que a direção do crescimento é imprevisível (p.95).

Daí, o temor dos governos contemporâneos em abrir canais de comunicação para o diálogo das massas o que, segundo Mead, tem levado a um controle social severo através da mídia e da falsa percepção de individualização dos sujeitos.

Vygotsky (1991), destaca a palavra como signo privilegiado no processo de internalização que o indivíduo faz dos elementos externos, enfatizando a linguagem como elemento organizador e planejador do pensamento da criança. Nesse sentido, calar a criança ou cercear sua linguagem significa privá-la de um instrumento

fundamental para a organização de seu pensamento e construção do conhecimento (MICARELLO, 1998, p.167).

Segundo Vygotsky, o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular, não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento. Todavia, é importante ressaltar que, embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana. A escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.

Vygotsky (1984), referindo-se à aprendizagem humana, diz que esta pressupõe uma natureza social específica, sendo um processo mediante o qual as crianças ascendem à vida intelectual daqueles que os rodeiam. Nesse processo, que não se concretiza apenas pela maturação, mas que exige o emprego de signos, instrumentos de interação, a presença dos outros é imprescindível (FREITAS, 1994, p.321-2).

Essas idéias de Vygotsky a respeito do papel da escola e do professor no processo de socialização infantil fazem nos retornar à idéia central da teoria de Mead, através da fala de seus dois amigos e discípulos Berger e Luckmann: (1976).

Somente depois de ter realizado este grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade. O processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da

sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (1976, p.175).

E onde a escola se encaixa em tudo isso?

Berger e Luckmann respondem:

A aprendizagem escolar se dá na socialização secundária. O tom de realidade do conhecimento interiorizado na socialização primária é dado quase automaticamente. Na socialização secundária tem de ser reforçado por técnicas pedagógicas específicas, 'provadas' (em inglês, 'trazido para casa') ao indivíduo. A realidade original é a casa, as demais são artificiais. Por isso, o professor precisa apresentar os conteúdos, tornando-os tão vivos quanto o mundo doméstico da criança, em bom português, partindo da realidade da criança (1976, p.191).

Podemos afirmar também que, na abordagem vygotskiana, o professor deixa de ser visto como mero agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual. Todavia, isso não significa que seu papel seja menos importante no processo educacional. A função docente no contexto escolar é de extrema relevância, já que o professor é o elemento mediador das interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento. Para tanto, é fundamental que o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar seu conhecimento acerca do mundo, de modo significativo.

Essa centralidade do conceito de mediação em Vygotsky faz com que ele destaque a importância do outro no processo de desenvolvimento da criança. Ao discutir a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky cria o conceito de *Zona de Desenvolvimento*

*Proximal.* De acordo com esse conceito existe um nível de desenvolvimento real da criança, expresso pelas atividades que ela é capaz de realizar sozinha, e um nível de desenvolvimento potencial, expresso pelas atividades que ela é capaz de realizar com a colaboração dos adultos ou colegas mais experientes. A distância entre esse desenvolvimento real da criança e seu nível de desenvolvimento potencial seria exatamente a zona de desenvolvimento proximal.

O caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão latentes, ou seja, que ainda estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, pode sofrer interferência dos educadores. A partir do momento em que o professor conhece e atua na zona de desenvolvimento proximal ele propicia a ampliação do nível de desenvolvimento real e contribui para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros mais imaturos da cultura.

No cotidiano da sala de aula, a intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor enquanto um parceiro cultural mais experiente, porque detém vivências mais diferenciadas, maiores informações e o papel de tornar acessível aos alunos o legado cultural da humanidade e, portanto, desafiar, através do ensino, os processos cognitivos de aprendizagem e desenvolvimento infanto-juvenis.

Ao desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e a mediação sócio-cultural, Vygotsky oferece importantes elementos para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento na sala de aula.

Em Habermas, assim como em Vygotsky, o conhecimento não é descoberto por um sujeito, mas sim, construído pelos homens em comunhão como via para sua emancipação social. Essas idéias encontram grande ressonância num dos maiores educadores brasileiros: "*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*". (Paulo Freire)

As idéias de Habermas assim como as de Freire (embora talvez não possam ser comprovadas) nos trazem certo alento diante do pessimismo racional que durante anos dominou a Escola de Frankfurt e da angústia de nunca se chegar a uma verdade única (ainda que momentaneamente) como nos apregoa o relativismo histórico. Para Habermas há regras pragmáticas profundas que são universais.

(...) podemos concluir que Habermas, para poder livrar-se do pessimismo sem saída em que se lançou a Escola de Frankfurt, depois que associou a razão à dominação sob a forma de uma razão instrumental, e salvaguardar a crença na razão e no otimismo em relação ao futuro do homem, teve que encontrar uma forma positiva de manifestação da razão: que lhe permitisse trabalhar a favor do homem e não contra ele, possibilitando-lhe evoluir, vencer obstáculos e formas de opressão. Esta forma de razão positiva seria a razão comunicativa, a que fomenta o entendimento, o diálogo, a crítica e a emancipação (ARAGÃO, 1992, p.64).

A saída, segundo Habermas, está nos participantes criarem formas de vida integradas socialmente reconhecendo-se reciprocamente como sujeitos capazes de agir autonomamente e, além disso, como sujeitos que são responsáveis pela continuidade de sua vida, assumida de maneira responsável.

Para isso, Deluiz sugere que:

É tarefa da educação construir competências e articular os saberes necessários para que os sujeitos possam refletir e atuar na esfera política, desenvolvendo a capacidade de gerir, orientar, discutir, organizar e negociar, ou seja, o exercício da direção política, para que possa participar, de modo autônomo, em diferentes espaços e fóruns de atuação política (1995, p.21).

Habermas acredita que o grande problema da sociedade moderna é que os subsistemas

econômicos e estatais (estratégicos) estão colonizando áreas de nossa vida privada e pública e se tornando hegemônicos. É por isso que temos de combatê-los através de uma ação comunicativa voltada para o entendimento e para a emancipação social. Numa sociedade onde impera a força massificadora, sob formas distorcidas de liberdade, cresce a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, levando a um comportamento ético/político menos ingênuo, de respostas mais criativas e com maior capacidade de decisão.

Diante disto, somos levados a indagar sobre o papel da educação na formação de um novo sujeito, de um sujeito agente de sua própria história.

Foucault (1986) já havia alertado para a utilização da educação, por parte do poder hegemônico, na normalização dos comportamentos. Desde a forma como são dispostos os alunos em sala de aula (em fileiras), permitindo maior controle e vigilância, até à maneira acrítica como são trabalhados os conteúdos, contribuem para o estabelecimento do poder disciplinar.

Muitas vezes, adotamos uma postura submissa diante das deliberações técnicas, sem, no entanto, questionarmos a que interesses encontram-se vinculadas, já que, de alguma forma, representam a autoridade.

Segundo Habermas, a responsabilidade dos intelectuais é fortalecer a “práxis vulnerável” do cotidiano na esfera pública e política que fundamenta a razão prática na vida humana. Isso nos lembra um pouco as idéias do sociólogo português contemporâneo Boaventura de Sousa Santos, da Universidade de Coimbra, quando em palestra proferida no II Fórum Social Mundial (Porto Alegre, janeiro de 2002), disse que a democracia deve ser o elemento de construção das redes, conectando-as às forças locais no mundo e que o desafio dos intelectuais é empreender projetos de resistência globalizada à atual política neoliberal.

Estas lutas são transversais: com isto quero dizer que elas não se limitam a um

país em particular. É bem verdade que certos países favorecem seu desenvolvimento e facilitam sua expansão, mas elas não ficam restritas a um determinado tipo de governo político ou econômico (FOUCAULT, 1986, p.4).

E Mead contribui, de forma determinante, para tal reflexão, ao revelar o núcleo intersubjetivo do “Eu” constituído através da linguagem que, segundo Vygotsky, é o princípio da hominização e, portanto, deve ser defendida nas práticas educacionais através do diálogo. Por meio da linguagem se resgata a razão crítica na constituição do sujeito, do seu conhecimento e da sua emancipação.

Somente uma teoria histórica da fala interior pode lidar com esse problema imenso e complexo. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. À frase bíblica ‘No princípio era o Verbo’, Goethe faz Fausto responder: ‘No princípio era a Ação.’ O objetivo dessa frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma: No **princípio** era a Ação. A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação (VYGOTSKY, 1998, p.190).

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

BOUFLEUER, José Pedro. **A Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In.: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

DELUIZ, Neise. Formação do sujeito e a questão democrática em Habermas. In.: **Boletim Técnico do SENAC**. 21(1), Rio de Janeiro, 1995: jan./abril., p. 15-21.

FOUCAULT, Michel.. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. In.: DREYFUS, H & RABINOW, P. **Michel Foucault un parcours philosophique**. Trad. de Lilia Valle. Paris: Gallimard, 1984.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In.: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

GERALDI, João Vanderlei. **A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade**. SP: UNICAMP, s/d. (mimeo)

HABERMAS, Jürgen. "Individuação através de socialização: sobre a teoria de subjetividade de George Herbert Mead". In.: \_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990, p.183-235.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1982.

INGRAM, David. "Da ação propositada à ação comunicativa nas teorias sociais de Mead e Durkheim". In.: \_\_\_\_\_. **Habermas e a dialética da razão**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993, p. 139-51.

MEAD, George Herbert. Linguagem como Pensamento. In: **Thinking**, The Journal of Philosophy for Children, Volume I, Number 2, 1990, p. 23-26.

MICARELLO, Hilda Aparecida. O movimento discursivo na sala de aula. In.: MONTEIRO, Roberto Alves. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta Lingüístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma pesquisa histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RORTY, Richard. Educação como socialização e como individualização. In.: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SASS, Odair. **Crítica da Razão Solitária: a Psicologia Social de George Herbert Mead**. Tese de doutoramento, PUC/SP, 1992.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1989.

YVYOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

## *THE IMPORTANCE OF READING TO THE STUDENT'S PERFORMANCE IN FUNDAMENTAL EDUCATION*

José Ferreira SIMÕES<sup>1</sup>  
Beatrice Laura CARNIELLI<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo condensa os principais resultados de uma pesquisa sobre o hábito de leitura dos alunos da 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental. Inicialmente, discute a leitura na visão da sociologia da leitura, do enfoque sociointeracionista e do método de Análise de Discurso. Focaliza divergências entre a leitura teorizada e a praticada na escola. Apresenta uma categorização de alunos leitores segundo os índices de leitura nas 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries. Demonstra a correlação entre os índices de leitura e o desempenho acadêmico, tomando por base os dados de Língua Portuguesa em correlação com outras disciplinas. Os cruzamentos desses dados asseveram que há forte correlação entre a prática da leitura e o desempenho escolar e, também, estabelecem perfis característicos segundo os “gostos” ou “hábitos” de leitura e os produtos finais decorrentes dos processos leitura-desempenho acadêmico que, em tese, devem ser interativos.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso, Sociologia da Leitura, Educação Fundamental.

### ABSTRACT

*This article summarizes the main results of a research on the reading habits of the students in the 4<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> school years from Fundamental Education. Firstly, it discusses reading from the Reading Sociology perspective, considering the socio-interactionism and the method of discourse analysis. It also focuses on the opposition between the theoretical reading and the one practiced at school. Besides, it presents a categorization of the students in the 4<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> school years according to the respective reading rates. Finally, it shows the correlation between the reading rates and the students'*

<sup>(1)</sup> Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professor do Curso de Letras, da Universidade Católica de Brasília. e-mail: [jsimoes1@terra.com.br](mailto:jsimoes1@terra.com.br)

<sup>(2)</sup> Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Católica de Brasília. e-mail: [beatrice@pos.ucb.br](mailto:beatrice@pos.ucb.br)

*performance, considering the available data of Portuguese Language in connection with other subjects. The interpretation of the data suggests typical profiles according to the reading habits and also the final products obtained from the reading/school performance processes, which should be interactive.*

**Key words:** *Discourse Analysis, Reading Sociology, Fundamental Education*

## Introdução

O interesse pelo papel da leitura no desempenho acadêmico foi suscitado pela constatação da difusão entre os educadores de “pseudoverdades”, as quais serviram para que se formulassem questões a investigar. Por exemplo, há uma assertiva comum entre os docentes *existir, por parte dos alunos, certa resistência em praticarem a leitura, quer por dever escolar, quer por espontânea atividade cultural ou por lazer. A desculpa comum é que: “dá sono; é chato; num tá com nada; é ruim; careta...”* Essas opiniões pouco esclarecem as realidades contextuais inerentes ao ato de ler. Por conseguinte, seria legítimo a qualquer observador, até mesmo desatento, questioná-las. “Ora, por que ler é chato? Por que ler dá sono? Por que ler não está com nada? Por que ler é careta?”

Essas posturas são fundamentadas em histórias de fracassos. *“Essa história de fracassos, muito rapidamente, leva a certas conclusões como: não gosto de ler, leitura não é para mim, ou eu não preciso ler. Ninguém tem coragem de dizer que não sabe ler”* (PERINI, 1995, p.110).

Um slogan veiculado por uma revista brasileira dizia que “você é o que você lê”. Isso remete às teorias pedagógicas, em que as primeiras análises do processo cognitivo eram fundamentadas no “inatismo” e, a partir das análises de Piaget, verifica-se que esse processo é de cunho interacionista. Ou seja, gradativamente, o sujeito constrói o desenvolvimento da inteligência e do aprendizado, explicados especialmente nas abordagens psicogenéticas, em que fica evidenciado o papel do individual, mas, sobre ele, prevalece o social.

Há consenso acadêmico e leigo de que há falhas na condução do processo de ensino-aprendizagem. O problema central, reconhecidamente, é que a escola não vem sendo eficiente nem eficaz nessas questões; tanto no âmbito especificamente cognitivo, quanto na contextualização da leitura como processo de socialização.

Pensem na leitura como instrumento norteador e mediador da construção do pensamento. Pensar não é apenas uma atividade intelectual, filosófica, é um fenômeno construído ao longo da existência do sujeito que busca desvendar a si e ao mundo. A escola, com todo o seu conjunto de atividades, há que, no contexto das leituras, desenvolver no educando a capacidade de pensar, talvez seguindo o raciocínio de Descartes: “Penso, logo existo”. Seguindo esta lógica, há sérias críticas à eficácia da escola, com afirmações categóricas dizendo que ela não oportuniza ao educando exercitar o pensar.

Um texto, verbal ou não, é um componente da vida e, pelo seu dinamismo, não pode ficar apenas no nível da compreensão meramente referencial. A leitura do óbvio é necessária à informação, mas a leitura das “entrelinhas”, do discurso do “não dito” (ORLANDI:1988), permeia além da informação, a formação do senso crítico, a perspicácia, indispensáveis à formação do cidadão.

Se o primeiro pressuposto da leitura é a produção de sentidos, deve-se ir além e apreciar a obra do ponto de vista estético. Leitura é também arte, é criação, é liberação de visões e versões, é convivência com a beleza. Faz-se necessário que se ensine ao aluno não só a “ler”, mas a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhe poderá proporcionar. Seria

essa a tarefa sublime e admirável do educador: fazer o educando encantar-se com a harmonia e a beleza dos textos e ter no livro um amigo fiel, aquele amigo que ouve em silêncio, mas que tem a palavra exata para a hora certa.

Uma vez caracterizada a leitura como instrumento básico das formas do pensar e agir, é premente a necessidade de se dar prioridade ao contexto das atividades de leitura e de se ativar pesquisas e análises em prol de soluções criativas, individuais ou grupais que estimulem a vontade política dos gestores da educação.

A necessidade do desenvolvimento da leitura é da própria natureza do processo de socialização. A ampliação do conceito de leitura, para “produção de sentido” (ORLANDI:1999), promove no sujeito leitor uma prática de observação e análise que lhe permite estabelecer, para si, pontos de vista em relação à historicidade social. Ele cria a sua própria visão de mundo, sob a influência/aculturação social. Isso, em suma, determina a necessidade de se criar políticas públicas que incentivem os processos de leitura.

## 1. Os alunos e a leitura

Quer se entender que o ato de ler seja apenas um outro modo de falar, um outro tipo de discurso em que há um texto que é o mediador da interação entre o leitor (sujeito) e o mundo (objeto). Ler é uma atividade entre sujeitos (autor-texto-leitor) que construirão significados, produzirão sentido nas suas leituras (releituras), segundo suas historicidades. É uma internalização do discurso do outro (ROJO:1998), em que se juntariam as ações necessárias exercidas em parceria sobre o mundo, num processo contínuo de transformações graduais.

O lema “aprender fazendo” remonta à Escola Nova, com auge em Dewey, propondo o “aprender pela vida” e “para a democracia” (GADOTTI, 1997). O que deveria ser uma preparação para a vida, segundo as teorias pedagógicas, tem sido apenas uma preparação para as provas (LUKESI: 1991). O que deveria ser uma auto-educação no

desenvolvimento da vida social, formando conceitos relativos à moral, por exemplo, o sentido do bem e do mal na vida coletiva, o que só se aprende na prática, vem sendo apenas informação sob o rótulo de ensino.

As abordagens chomskianas e pechequianas dão ao alfabetizando a condição de sujeito, mudando o paradigma psicolingüístico em que era apenas “aprendiz” e passou ao de “aquisição” de linguagem. O termo “aquisição” pressupõe troca, negociação.

O termo (sócio) construção da escrita, presente nos textos de Rojo e Mayrink-Sabison, é indicativo da adoção de pressupostos sócio-históricos (vygotskianos) e construtivistas no que diz respeito à apropriação, por parte da criança, das práticas dos significados, dos usos e dos conhecimentos ligados à escrita numa sociedade letrada” (ROJO, 1998, p.11).

A escola pressupõe que “a criança tem que trazer para a escola a visão do letrado - a concepção grafocêntrica” (KATO, 1995, p.102). Daí decorrem as dificuldades ou os vazios dos processos de leitura, posto a escola não estar exercendo o seu papel de instrutora, de facilitadora de aprendizagem, e sim, impondo o seu discurso autoritário (ORLANDI:1999), ignorando a história de leituras do sujeito aluno, desconstruindo os significados presentes no sujeito aluno. Verifica-se que as leituras (sentidos ditados), produzidas na escola, não estão fazendo sentido para a leitura do aluno.

As leituras terão de ser, principalmente, instrumentos de contradição, como gene da transformação social. Já que o discurso pedagógico é autoritário e não está produzindo os efeitos desejados, é necessário que se repense esses processos, adotando-se como prática pedagógica os *discursos polêmico* e o *discurso lúdico* (ORLANDI:1999). Isso é, novamente, dizer que o paradigma terá de mudar de meramente cognitivo para político. Assim, o educando não irá à escola apenas para “aprender a ler”, mas para aprender a interagir na sociedade.

## Leitura: instrumento de Ensino

Analisando a posição dos lingüistas que apontam a escola como uma instituição não igualitária, Chartier, (1995, p.28) diz que, para eles, “a escola alfabetiza mas não transforma os estudantes alfabetizados em leitores, o que não a impede de exigir, com uma insistência cada vez maior, um *savoir-faire* que não ensinou”.

Nossa posição, entretanto, é de que a função de ser **instrumento de ensino** é ponto pacífico para a leitura, em que pesem as críticas severas às incompetências da escola em ser, pelo menos, eficiente no seu papel de instruir. Aliás, essa tem sido a única utilização precípua que a escola faz da leitura, pois, verifica-se facilmente que todas as outras possíveis funções caem nos casuísmos ou nas utopias de iniciativas isoladas. Quanto aos fracassos, servem-se dessas historicidades para formarem reações circulares que transferem responsabilidades.

Entendendo-se essa função como pressuposto, e concordando-se que a escola não é eficiente tanto no decifrar os códigos lingüísticos quanto os sinais implícitos ou explícitos nos fatos ou nas linguagens não verbais, fica também evidenciada a assertiva de que os excluídos são, antes de tudo, excluídos culturais.

## Leitura: instrumento de socialização

Saber ler e escrever, historicamente, sempre esteve ligado ao poder, casos comprovados como o grande poder exercido ou atribuído aos escribas, na antigüidade e, mais recentemente, ao privilégio dos clérigos. Assim, a leitura esteve ligada à possibilidade de medir o tempo, a comunicação, a memória, sendo considerada um instrumento de poder e de segredo (LUCAS, 1996, p.41).

A função social da leitura é tão evidente, que podemos dizer que a escrita e, conseqüentemente, a leitura surgiram exatamente em decorrência de necessidades sociais do homem. Essa historicidade é abordada sob vários prismas,

em vasta lista bibliográfica, como por exemplo em Manguel (1997). O papel funcional-social da leitura é historicamente reconhecido. Só que esse reconhecimento não tem sido suficiente para otimizar as práticas pedagógicas em leitura. Segundo Chartier (1995, p.37):

As pesquisas sobre leitura e sua aprendizagem evidenciaram a grande defasagem existente entre as práticas escolares e as práticas sociais, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto aos objetos a serem lidos. As inovações conduzidas para lutar contra o fracasso e ajudar os alunos a se tornarem “verdadeiros leitores” definiram novos objetivos de aprendizagem para pôr a escola em sintonia com as expectativas sociais e as exigências da escolarização longa.

Os processos de leitura estão sempre em evolução, acompanhando a complexidade das relações humanas em suas formas de conhecimento e produção, aspirações e idéias, estabelecendo a comunicação entre pessoas e povos. Sempre foi, desde a sua criação até agora, o meio mais eficaz de comunicação.

Não há mais espaço para se considerar a leitura um ato solitário, por não haver, a rigor, a impessoalidade do autor nem do leitor, muito menos do texto. Não há o isolamento do contexto social. “*Historicamente a leitura foi e sempre será um ato social*” (SOARES, 1995).

Sabe-se que a leitura, tanto no seu momento de codificação como de decodificação, é feita num processo de natureza social. Não há criação individual, vinculada às condições restritas da comunicação, que apenas ocorre e se vincula às estruturas sociais determinantes da leitura e da construção do significado desejado.

Tendo por base as interferências de várias ordens, não se pode, de fato, ignorar ou relegar a leitura a apenas um ato de prazer ou desprazer, ou mesmo de mera informação, ou ainda de funcionalidade óbvia. Parece-nos uma perspectiva razoável a assertiva de LAJOLO (1995, p. 121):

...se a escola conseguir simular, nas atividades de leitura que patrocina, a circulação social que tais atividades de leitura têm fora do âmbito escolar, há uma possibilidade extremamente concreta de que estas atividades adquiram o sentido que elas precisam ter extramuros da escola e não se encerram com as atividades que se encerram no final do ano letivo.

### Leitura: instrumento de cidadania

O pensamento mais comum, especialmente nas classes dominadas, é o de que a educação é caminho libertador, emancipador. Esse discurso positivo-otimista tem sido utilizado, com sucesso, pelos educadores como instrumento de persuasão dos educandos que, na falta de alternativas, investem em educação para buscar a ascensão que lhe proporcione cidadania. No entanto, não há essa fluidez conseqüente, nitidamente apregoada pelo docente e almejada pelo discente, pois a leitura é entendida de forma distinta pelas classes sociais:

*...as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências; as classes dominadas vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida (SOARES:1995).*

Dentre os autores que têm focado os aspectos políticos da educação, Paulo Freire é um dos mais consistentes e constantes na ênfase dada a temáticas como "O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação". Nas suas abordagens mais variadas, Freire (1988, p. 143) defende o diálogo como "selo do cognoscitivo na medida em que o objeto cognoscível, mediatizado pelo sujeito cognoscente, se entrega a seu desenvolvimento crítico." Todas as abordagens freirianas pressupõem uma ação dialética em que se instaure um processo

de educação política, em que a visão mais ingênua seja substituída pela visão mais crítica. Isso não seria, em suma, uma questão de metodologia, mas de ponto de vista em que, no mínimo, o aluno deixaria de ser apenas o "recebedor" de informações que armazenaria no "almoxarifado" das verdades consumadas e eternas, passando a ser um sujeito atuante, interativo, participante e interferente no seu destino e no da comunidade. O alfabetizando aprenderia a ler não só a palavra, mas o mundo real, do qual o indivíduo é parte ativa e não mera matéria componente das "massas de manobras". Suas abordagens são embates onde é ressaltado, sobretudo, a conscientização,

... pelo fato mesmo de não poder ser um que fazer automatizado, espontaneísta ou paternalista, o trabalho de conscientização exige de quem a ele se dedica uma clara percepção das relações entre parcialidade e totalidade, tática e estratégia, prática e teoria (FREIRE, 1987, p.140).

Por essas análises, a verdadeira alfabetização seria aquela em que as abordagens sobre a aquisição de habilidades sejam a característica marcante do modo pelo qual as pessoas constroem significados mediante processos de solução de problemas.

"A escola está perdendo a sua autonomia e também está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade" (GADOTTI, 1997). A história da educação testemunha o mascaramento do discurso pedagógico, que prega a liberdade de expressão e de ensino, mas o que se vê é o tolher das iniciativas em benefício das repetições castradoras de sonhos e ideais.

O discurso do aluno sequer existe, pois o educando foi talhado para ouvir e responder. Não há diálogo pedagógico, há monólogo ou solilóquio. Sabe-se que ao aluno cabe descobrir a verdade, mas essa lhe tem sido ditada e imposta.

Observa Orlandi (1988) que a escola tem trabalhado inadequadamente as formas de leitura, especialmente a interpretação, tirando do aluno a chance de reconstrução de sentidos ou da

produção de sentidos, desvinculando o aluno do seu processo sócio-histórico, obrigando-o a “ler” o que lhe é direcionado “ler”.

As várias abordagens das práticas pedagógicas sobre leitura asseveram que os processos ativados são falhos por insuficiência de leitura, porque “na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático”, e também porque “ao aluno só é aberto o espaço para as repetições formais e empíricas” (ORLANDI, 1998, p.96-7).

O caráter das forças e das posições recentes nos leva a compreender que os processos de leitura atualmente disponíveis refletem exatamente o caráter sócio-histórico da alfabetização não mais como ensino, mas como aprendizagem. E isso não é, certamente, nenhuma posição politicamente neutra. É sim, uma vertente com íntimas relações com as estruturas de poder que dominam uma sociedade.

O processo escolar não tem sido nem social nem político quando, em síntese, a educação deveria ser uma ação política consciente. Quando se defendem as atividades de leitura como *instrumentos de socialização e cidadania*, está-se defendendo a idéia de que essa atividade, necessariamente, terá de ser político-pedagógica. Defende-se, então, a idéia do fim da ingenuidade postuladora de que política é coisa para partido e para políticos e não para a educação (escola, professores e alunos).

Nessa perspectiva de fundamentação teórica, sem dúvida somos tentados a assumir posição romântica que nos permite pensar a leitura como instrumento de libertação das perspectivas domésticas de que temos sido vítimas.

O cidadão, um eterno educando, precisa conscientizar-se de que a disciplina intelectual é o seu guia de vida. Portanto, precisa exercer essa atividade para que possa sair da passiva condição de “sujeito locutor”, aquele que atua na formação de famílias parafrásicas, inserindo no discurso as condições de reprodução de outros dizeres, a história dos dizeres como reflexo objetivo do seu conhecimento da realidade. Ou

seja, esse sujeito não fala por si, pois toma para si um discurso de outros sujeitos, especialmente o das ideologias, na acepção de Pêcheux (Orlandi:1999). Assim sendo, o leitor, que na verdade é releitor, deverá assumir funções de “sujeito autor” (autor da sua leitura), aquele que tem o princípio da argumentação, de construção de significados pelo jogo da identidade na individualidade do “EU”. Esse “EU” deve realizar projetos, interpelar o indivíduo em sujeito, assumir a função enunciativa exigindo coerência e responsabilidades nas enunciações que estão destinadas a produzir perspectivas de sentidos.

## 2. Os alunos e os índices de leitura

Os dados colhidos (Simões, 1999) demonstraram que pouco mais da metade dos alunos: 53,3% é constituída de médios leitores, vindo em seguida os 23,8% de pequenos leitores. Apenas 16,1% de grandes leitores e só um número muito reduzido, 6,8%, é de não leitores.

A tendência indica que o grande contingente de leitores está nos níveis médio e pequeno, porém há um bom número de grandes leitores e um número insignificante de não leitores.

Demonstrado está que, bem ou mal, 93,2% dos alunos de 4ª série lêem, em maior ou menor escala, e apenas 6,8% não lêem nada. É um dado significativo, pois demonstra que certos pressupostos, de que o aluno não lê, não têm respaldo estatístico.

Se somarmos os médios e os grandes leitores, teremos um índice 69,4% da população estudantil; somando-se os médios e pequenos leitores, teremos índice de 77,1%. Somando-se o não leitor e o pequeno leitor, teremos apenas 30,6% do contingente. Isso evidencia a prática de que, pelo menos no Ensino Fundamental, primeira etapa, a leitura é praticada efetivamente por mais de dois terços dos alunos.

Os professores adjetivam a grande maioria dos alunos de “leitores funcionais”, referindo-se àqueles que lêem apenas para cumprir os deveres escolares, ou seja, fazem-no apenas burocrata-

ticamente. A julgar por essa “funcionalidade”, salva-se apenas os 16,1% de verdadeiros leitores, aqueles que lêem por opção.

Se nos restringirmos a considerar apenas os alunos GL como leitores, então as pressuposições leigas de que o aluno não lê terão de fato comprovação empírica. Mas essa nos parece uma classificação drástica e despropositada, posto não concordarmos com a possível suposição de que leitores sejam simplesmente os apaixonados ou fanáticos por leitura.

Uma das maiores preocupações foi verificar se, de fato, há correlação entre o desempenho do aluno em leitura e os resultados aferidos na avaliação em Língua Portuguesa e, posteriormente, se essa nota em língua exercia alguma influência ou correlação com as notas das demais disciplinas.

O pressuposto do senso comum é o de que “o aluno não se sai bem nas outras matérias porque não sabe nem ler”. Verificou-se que a correlação existe, em grau fortíssimo e, isso, ainda mais aumenta a responsabilidade que se deve atribuir ao aprendizado da leitura.

**Quadro I.** Notas em português e em outras disciplinas - alunos da 4ª série.

Disc.	Port.	Mat.	ES	ICPS	EF	EA	ER	Inglês
1	9,3	9,1	9,0	9,5	9,8	10,0	10,0	9,2
2	7,0	5,1	6,6	8,9	9,6	9,7	9,7	7,6
3	9,7	9,4	9,8	9,7	9,8	10,0	10,0	9,5
4	7,0	6,5	7,0	7,2	9,6	10,0	9,9	7,5
5	5,3	5,2	5,1	5,6	9,6	10,0	9,5	5,1

Observação: alunos escolhidos aleatoriamente, em turmas da 4ª série.

A correlação verificada entre as notas de Português e as três outras disciplinas foi sempre muito forte, podendo-se inferir que a nota em Língua Portuguesa é pressuposto de resultado semelhante nas outras disciplinas.

- a) Correlação entre Português e Matemática: ..... 0,864865
- b) Correlação entre Português e Estudos Sociais: ..... 0,976883
- c) Correlação entre Português e Iniciação à Ciências ..... 0,891170

A maior correlação identificada foi entre Português e Estudos Sociais, já que é quase isonômica. A menor foi em relação à Matemática, mas mesmo assim, muito alta. Talvez se possa deduzir que a relação é de circularidade, em que

“quem é leitor, é bom de Português e, conseqüentemente, é bom nas demais disciplinas”, embora apresente variações sensíveis.

Há repetidos depoimentos dos professores de Matemática, asseverando que “o aluno não tira nota boa porque não sabe ler o enunciado, não compreende o que está sendo sugerido que se faça”. Essa assertiva, extraída da prática cotidiana, com feições de “lugar comum”, talvez, ou transferência de responsabilidade, se verdadeira, possa reforçar a relação de circularidade, em sentido positivo ou negativo, conforme a tangente em Português.

### 3. As diversas categorias de aluno leitor

As evidências sobre a prática da leitura pelos alunos do Ensino Fundamental, 4ª e 8ª

etapas, foram coletados, em questionários e entrevistas, numa amostra de escolas públicas e particulares do Distrito Federal e Goiás, sendo os dados analisados com os recursos da estatística descritiva. Inicialmente, serão apresentados os critérios de classificação dos alunos nas diversas categorias de leitor.

A categorização dos alunos foi efetuada mediante a pontuação alcançada, numa escala quantitativa de leitura de livros/jornais/revistas e de outros itens contextualizados, havendo diferença no critério de atribuição de pontos para a 4ª e 8ª séries.

#### **Categorização dos alunos, segundo os índices de leitura:**

##### **4ª Série:**

GL - Grande Leitor: com 80 a 100% da pontuação total;

ML - Médio Leitor: com pontuação entre 60 e 79%;

PL - Pequeno Leitor: com pontuação entre 45 a 59%;

NL - Não Leitor: com pontuação entre "0" e 44%.

##### **8ª série:**

GL - Grande Leitor: 70 a 100% dos pontos totalizados;

ML - Médio Leitor: com pontuação entre 55 e 69%;

PL - Pequeno Leitor: com pontuação entre 45 e 54%;

NL - Não Leitor: com pontuação entre "0" e 44%.

Já a distribuição dos alunos segundo o desempenho acadêmico foi inspirado em critério adotado na antiga forma de se atribuir menções aos alunos, adotado pela Fundação Educacional do DF, durante a vigência da LDB 5.692/71.

#### **Categorização dos alunos segundo o desempenho acadêmico.**

Aluno Destaque - "D", com notas de 9,0 acima;

Aluno Superior - "S", com notas entre 7,0 e 8,9;

Aluno Médio - "M", com notas entre 5,0 e 6,9;

Aluno Inferior - "I", com notas de 4,9 abaixo.

#### **4. Os alunos e a disciplina Língua Portuguesa**

Para consolidar os dados com relação à importância das notas de Língua Portuguesa em correlação com as outras disciplinas, decidiu-se fazer quadros gerais que evidenciassem a importância das notas de Português, com reflexos diretos do índice de leitura e, em conseqüência, como indicativo das trajetórias dos alunos nas outras disciplinas, na vida acadêmica e social. Esses dados foram coletados em amostras de alunos (presentes nas salas nos momentos da pesquisa e que se dispuseram a responder ao questionário), não correspondendo, portanto, aos totais de alunos das escolas ou das turmas.

Os dados referentes a notas foram colhidos nas atas finais de avaliação (AFIN) e, após uma tentativa de se fazer a correlação geral entre todas as notas por turma, série, escola e nível de ensino, optou-se por fazer esse estudo apenas de uma amostra, haja visto as correlações preliminares indicarem sempre a mesma tendência: forte ou fortíssimo paralelismo entre as notas de Português e as outras de disciplinas.

Focalizando inicialmente os alunos Destaque, vamos encontrá-los nas 4ªs séries. Dentre os 102 alunos da 4ª série das escolas públicas do DF, registraram-se 10,44% Destaques. Verificou-se que nas escolas privadas do DF, o percentual de Destaques é de 13,33%. Pela pequena margem de diferença entre os dois tipos de escola, evidencia-se que a escola pública não deixa tanto a desejar no quesito leitura. Nas escolas de Goiás não aparecem Destaques nas 4ª séries, e isso é surpreendente, por lá se encontrar educandário extremamente conceituado das escolas tidas como "Caso Especial" (SIMÕES, 1999) por destaque em leitura.

**Quadro II.** Classificação de alunos por menções em Língua Portuguesa.

Dependências Adm./Séries		Nº de Alunos	Menção (em %)			
			D	S	M	I
<b>Total de Alunos</b>		1 225				
Escolas Públicas do DF	4ª Série	102	10,44	55,08	39,78	5,10
	8ª Série	321	0,62	23,05	59,19	17,44
Escolas Públicas de GO	4ª Série	-	-	-	-	-
	8ª Série	61	-	13,11	81,96	4,91
Escolas Privadas do DF	4ª Série	105	13,33	62,85	23,80	2,85
	8ª Série	122	-	32,78	63,11	4,09
			-			0,78
Escolas Privadas de GO	4ª série	46	-	43,47	56,52	-
	8ª Série	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-
<b>Média</b>			<b>1,9</b>	<b>28,9</b>	<b>62,2</b>	<b>7,9</b>

Nas 8<sup>as</sup> séries, pode-se dizer que o percentual de destaque é nenhum, pois aparece apenas 0,62% nas escolas públicas do Distrito Federal, um valor insignificante.

Na média geral, os dados são alarmantes: apenas 1,9 % dos alunos são classificados como Destaque. Isso mostra a existência de um afunilamento natural pela seleção qualitativa do desempenho do aluno, correlata à leitura, pois apenas uns poucos atingem o ponto ideal.

Na classificação Superior, verifica-se também que os melhores percentuais encontram-se na 4ª série: 62,85% nas escolas privadas do DF; 55,08% nas escolas públicas do DF e 43,47% na escola privada de Goiás. Observa-se, nitidamente, que só na 4ª série, o percentual de alunos Superior é majoritário em relação ao aluno Médio. A exceção é a Escola Privada de Goiás. Nos demais casos, o Médio exerce supremacia nítida.

Os dados confirmam que quanto mais elevada a idade e o nível de ensino, pior é o nível

de classificação do aluno na Disciplina Língua Portuguesa.

Quanto aos alunos com a menção Inferior, destaca-se o caso mais preocupante, 17,44% dos alunos de 8ª série da Escola Pública do DF. Nas demais Dependências Administrativas e séries, os percentuais são bastante aproximados, ficando a grande exceção positiva para a Escola Privada de Goiás, em que não há alunos Inferior, ressaltando-se que essa escola trabalha apenas até a 4ª série.

Na média, verifica-se a supremacia dos alunos "M", com 62,2% dos casos; seguidos dos "S", com 28,9%; dos "I", com 7,9% e, finalmente, dos "D", com apenas 1,9%.

Os dados comprovam as assertivas dos professores colhidas nas entrevistas, alegando-se que os alunos só lêem, ou só estudam para auferir a nota suficiente para a aprovação. Nesse caso, a correlação com a leitura enquadraria 62,2% dos alunos apenas como leitores funcionais, um dado extremamente alto.

Visando a evidenciar a importância da leitura, à qual se integra a disciplina Língua Portuguesa, buscou-se relacionar as notas obtidas pelos alunos nessa disciplina com sua Média Geral, ou seja, buscou-se aferir em que medida o desempenho na disciplina Língua Portuguesa se reflete no desempenho global do aluno.

O Quadro abaixo retrata as notas/menções na disciplina Língua Portuguesa e as Médias Gerais, tendo por base uma sub-amostra de seis escolas, 13 turmas e 435 alunos.

Buscaram-se as notas de alunos de cada escola, série e turma enquadrados nos níveis "D, S, M ou I", ou seja, pela nota em Língua Portuguesa, foram selecionados os alunos classificados em cada série/turma, um aluno que se enquadrava naquele nível de desempenho em LP e, feita a correlação das sua nota em LP com as notas nas outras disciplinas para, daí, extrair-se a média geral, expressa em percentuais de alunos classificados em "D,S,M,I".

**Quadro III.** Comparativo de Notas em Português (NP) e Média Geral (MG).

Turma	Nº de alunos	Notas em Português - NP				Média Geral - MG			
		D	S	M	I	D	S	M	I
4C	34	2,9	38,8	44,4	8,3	5,8	55,8	32,2	5,8
4D	36	5,5	58,3	30,5	5,5	8,3	61,1	27,7	2,7
4A	24	0,0	54,2	37,5	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0
4B	22	0,0	36,4	63,7	0,0	4,5	27,7	72,7	0,0
8E	37	0,0	0,0	83,8	16,2	0,0	0,0	94,5	5,5
8G	40	0,0	0,0	85,0	15,0	0,0	2,5	90,0	7,5
8A	39	0,0	20,5	76,9	1,6	0,0	33,3	66,7	0,0
8B	22	0,0	0,0	90,9	9,1	0,0	18,2	81,8	0,0

Na análise comparativa das notas em Língua Portuguesa e os resultados comprovados na média das outras matérias, verifica-se que os desempenhos são muito semelhantes. Há variações muito pequenas para mais ou para menos, mas a relação não muda, na maioria dos casos.

O cálculo da correlação estatística entre a nota em Português e a Média das outras matérias fornece os seguintes valores:

- a) Correlação entre alunos "D" em Português e "D" na média: ..... 0,530991
- b) Correlação entre alunos "S" em Português e "S" na média: ..... 0,867757

- c) Correlação entre alunos "M" em Português e "M" na média: ..... 0,891459
- d) Correlação entre alunos "I" em Português e "I" na média: ..... 0,750057.

A correlação entre as notas na disciplina Língua Portuguesa e a Média Geral é acentuada com algumas variações. A correlação mais forte foi registrada entre os alunos com menção "M", muito próxima à dos alunos com menção "S".

Evidencia-se, portanto, que a correlação entre as notas em Língua Portuguesa e a Média Geral é forte entre os alunos situados nas posições intermediárias em termos da escala de menções. Nas posições extremas, baixa ou alta,

a correlação perde intensidade. Esses altos índices de correlação podem ser explicados por meio da constatação de que a leitura é parâmetro para o sucesso acadêmico. Como o percentual de leitura é forte interferente no resultado em Língua Portuguesa, a relação pode ser entendida como um sintoma de circularidade, ou seja, o desempenho em leitura interfere no resultado em Língua Portuguesa, e essa mesma porcentagem de leitura vai interferir no sucesso nas demais disciplinas.

### 5. Desempenho escolar nas 8<sup>as</sup> séries

Nas oitavas séries foram pesquisadas sete escolas, somando 417 alunos entrevistados.

A expectativa era de que, nas escolas de Brasília, com supostas condições socioeconômicas mais favoráveis, os índices de leitura fossem melhores do que nas outras regiões. Essa expectativa também existia em relação às escolas particulares, uma vez que, comprovadamente de melhor nível econômico, as condições de acesso e convivência com a leitura seriam melhores.

Existia a hipótese, baseada em depoimentos e conversas informais com professores e nas observações pessoais do pesquisador, de que a classificação dos leitores, nas 8<sup>as</sup> séries, fosse diferenciada das 4<sup>as</sup>, para pior. Isso porque, elevando-se o nível de ensino, a qualidade dos leitores seria pior, devido a uma série de novos problemas e interesses surgirem e, como agravante, nota-se uma diminuição da afetividade professor-aluno, bem como também diminuem acompanhamento e controle dos pais em relação à vida escolar dos filhos.

O dados mostraram, confirmando a hipótese, que o percentual de GL é apenas de 6,5%, bastante inferior aos 16,1% do identificados nas 4<sup>as</sup> séries; ML são 36,7%, também bastante inferior aos 53,3% lá verificados; PL são 46,3%, exatamente o dobro dos 23,8% da 4<sup>a</sup> série e, para NL temos 10,6%, o que corresponde a quase o dobro dos 6,8% do nível anterior.

Essa análise mostra que há uma enorme queda qualitativa dos leitores da 4<sup>a</sup> para a 8<sup>a</sup> série, evidenciando que quanto maior o nível de escolaridade, menor é o índice de leitura.

O desempenho escolar dos alunos foi pesquisado adotando-se o mesmo procedimento utilizado com as turmas das 4<sup>as</sup> séries.

**Quadro IV.** Notas de Português e nas outras disciplinas - alunos de 8<sup>a</sup> série.

Disc.	Port.	Mat.	EF	ER	Geo	Hist.	CFB	LEM	DG
1	8,5	8,5	8,7	9,2	8,8	9,0	9,1	9,1	9,5
2	7,1	6,6	9,5	9,1	8,0	6,9	7,5	6,7	7,7
3	5,1	5,1	9,2	8,0	5,2	5,0	5,1	5,0	6,6
4	4,6	2,9	8,5	8,1	5,9	4,6	4,6	3,8	4,0
5	8,2	9,0	9,0	8,7	8,5	7,3	9,1	8,4	8,7
6	5,0	5,0	8,5	8,0	5,5	5,7	5,7	5,5	7,0
7	4,2	3,3	8,9	8,1	7,0	6,0	4,1	4,8	4,0

As notas são expressas nas AFINS, com valores entre 0 (zero) a 10 (dez):

a) Correlação entre Português e Matemática: ..... 0,762637

- b) Correlação entre Português e CFB ..... 0,694541
- c) Correlação entre Português e História ..... 0,815937
- d) Correlação entre Português e Geografia ..... 0,771375
- e) Correlação entre Português e Inglês ..... 0,721231

Cabe destacar que, ainda que as correlações sejam fortes, na 8ª série elas são menores que na 4ª série. Evidencia-se, mais uma vez, a relação de circularidade entre Português como parâmetro para as demais disciplinas, podendo asseverar que o aluno que é “bom” ou “ruim” em Português, também o é nas demais disciplinas. Referenda-se a importância da leitura: a classificação de leitor implica a classificação de aluno.

### Considerações Finais

Uma das constatações alvissareiras da pesquisa diz respeito à difusão do hábito de leitura entre os alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental: a soma dos Grandes e Médios leitores representa 70% do universo pesquisado. Essa constatação vai de encontro à avaliação dos professores que consideram que a maioria dos alunos lê, apenas, o estritamente necessário. Possivelmente, os professores possuam um conceito muito rigoroso do que seja um aluno leitor, correspondendo à classificação de Grande Leitor, a qual, efetivamente, é aplicável a apenas 16% dos alunos.

Um dos dados empíricos mais relevantes da pesquisa diz respeito à forte correlação entre o aproveitamento escolar dos alunos na disciplina Língua Portuguesa e as demais. Evidencia-se que a leitura é a “pedra-de-toque” do desempenho escolar e mais: que esse pressuposto não é relativo apenas ao aspecto informativo, visto que, pelas constatações, a prática da leitura conduz a uma possível “situação ideal”, atuando sobre o caráter formativo do discente, determinando uma relação e um efeito de circularidade. Essa circularidade, em síntese, vai atuar nas questões

relativas à socialização e à cidadania, produzindo novas relações circulares.

Algumas máximas populares caíram: que quem é bom nas ciências exatas não gosta de ler. Talvez esse raciocínio careça de inversão, estabelecendo-se uma nova formulação, em que ele é bom nas ciências exatas em decorrência de ser bom leitor funcional. Nesse sentido, o “não gostar de ler” pode estar diretamente vinculado ao tipo de texto que lhe é oferecido: o aluno não gosta de textos literários, mas gosta dos técnicos.

As expectativas de que as correlações entre as notas de Língua Portuguesa e as outras disciplinas, especialmente as tidas como “exatas” fossem menores, não se comprovaram. As correlações, nesse nível, foram, em certos casos, até maiores do que nos níveis anteriores.

Consolidaram-se as relações circulares entre: leitura, sucesso em Língua Portuguesa e sucesso acadêmico, num triângulo de interações não isonômicas, mas próximas disso.

Como era de se esperar, o resultado na disciplina Língua Portuguesa é fortemente influenciado pela classificação dos leitores: o Não Leitor, via de regra, obtém resultados adversos em Português; o Médio Leitor é também um aluno mediano em Português e o Grande Leitor é, costumeiramente, um bom ou ótimo aluno em Língua Portuguesa.

As análises evidenciam que as histórias de leitura fazem uma espécie de paralelo com as histórias de sucesso acadêmico. O sucesso acadêmico, pela simples observação cotidiana verifica-se, por sua vez, ser fator de favorecimento nos embates por funções e cargos nas relações de trabalho que, conseqüentemente, produzem benefícios econômicos e sociais.

Comprovando-se que as notas em LP são correlatas às médias gerais dos alunos e, também comprovando que essas médias gerais vão influir diretamente nas histórias de sucesso do cidadão, é de se reivindicar para a leitura um tratamento responsável e estratégico por parte das autoridades político-educacionais no sentido de estimular a criação de políticas públicas em prol dos processos de leitura.

Ao se pensar na leitura como instrumento norteador e mediador da construção do pensamento, há que se ampliar o conceito também do pensar, como fenômeno construído ao longo da existência do sujeito que busca desvendar a si e ao mundo. Uma vez caracterizada a leitura como instrumento básico das formas do pensar e do agir, urge que a prática pedagógica faça do ato de leitura um acontecimento que produza sentido no e para o educando.

O ato de pensar é próprio do homem, portanto é necessário atribuir sentido a esse "pensar", compreendendo-o como uma leitura. Essa ampliação do conceito de leitura, para "produção de sentidos", deverá promover no sujeito leitor um aumento do senso de observação e análise para que, a partir dessa "leitura ampliada historicamente", possa estabelecer, para si, pontos de vista em relação à historicidade social. Essa ampliação, sem dúvida, mudará a própria visão de mundo, sob a influência/aculturação, assujeitamento social, não mais como mero locutor, mas como leitor na posição de sujeito, responsável pela "leitura" que faz de si sob as condições de produção contextualizadas pela historicidade. Em síntese, isso irá forçar à politização do pensamento pedagógico, desmascarando a inexistência das ideologias. Conseqüentemente, a escola será contexto das leituras que farão sentido a quem leia (sujeito leitor, com idéias e óticas ideológicas), no caso, o educando interagindo, interferindo na sua história.

### Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização - leitura do mundo / leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAJOLO E ZILBERMAN. **Leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. ABT, Estudos e Pesquisas - 44, 1988.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. In. **Discurso e leitura**. Campinas (SP): Cortez/Edunicamp, 1988, p.101-118.

\_\_\_\_\_. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes: 1996.

PIAGET. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda. In. BRASIL. *Leitura e escrita na sociedade e na escola*. **Anais do Sistema internacional sobre leitura e escrita na sociedade e na escola**. MEC, p. 31-45, 1994.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. **Educação Progressiva**. São Paulo: Nacional, 1968.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# A PRÁXIS NO COTIDIANO ESCOLAR: REALIDADE E POSSIBILIDADES DE AÇÃO<sup>1</sup>

## *THE PRAXIS IN SCHOOL EVERYDAY LIFE: REALITY AND POSSIBILITIES OF ACTION*

Maria de Fátima PICONI<sup>2</sup>

### RESUMO

O texto trata da práxis tida como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, no qual a autora propõe uma transposição de tais idéias para as relações existentes na instituição escolar. Do ponto de vista histórico, se faz necessário uma reflexão acerca de alguns acontecimentos decorrentes da introdução do capitalismo industrial e da instituição das Escolas de Massas e, conseqüentemente, as freqüentes resistências por parte dos trabalhadores e de como a escola foi utilizada para atender à indústria, especialmente no que diz respeito a disciplinarização dos indivíduos, demonstrando que educação e trabalho sempre mantiveram uma relação estreita e forte. O currículo oficial apresenta-se, ainda hoje, como veículo de transmissão e imposição de interesses particulares, porém, cabe aos educadores reconhecer o currículo como um artefato social e cultural, construído pela sociedade de acordo com o contexto em que está inserido. Não se trata de negar a existência do currículo oficial como algo necessário para a estrutura escolar, nem tampouco fechar os olhos ao seu caráter ideológico e elitista, mas sim, lançar sobre ele um olhar crítico, transformando a escola num espaço de desocultação da ideologia dominante, tornando a prática escolar uma verdadeira práxis revolucionária.

**Palavras-chave:** Educação e Trabalho; Ideologia; Currículo Oficial e Práxis Revolucionária.

### ABSTRACT

*The text deals with the praxis as the man's material activity which turns the natural and social world into a human one. The author proposes to transpose such ideas to the relations which are present at the school institutions. From a historical perspective, it's necessary to reflect on some events which are related to the introduction of the industrial capitalism and of mass schools, considering some*

<sup>(1)</sup> Texto apresentado como avaliação da disciplina Práxis Social e Práxis Comunitária do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

<sup>(2)</sup> Graduada em Pedagogia, atua no Ensino Fundamental/ Nova Odessa-SP. Mestranda em Educação/UNISAL.

*workers' resistance and how the school has been used by the industry, specially regarding the discipline of individuals, proving that education and work have always been in close and strong relation. The official curriculum, however, is still a vehicle for transmission and imposition of private interests. It is the educators' role, therefore, recognizing the curriculum as a social and cultural product, built by the society according to its context. There is no use denying the existence of the official curriculum for the school structure nor ignoring its ideological and elitist aspect. It is necessary to offer a critical look over it and turn the school into a room for the revelation of the dominant ideology, transforming its practice into a real revolutionary praxis.*

**Key words:** *Education and Work; Ideology; Official Curriculum; Revolutionary Praxis.*

Pretendo neste texto, a partir das considerações de Vázquez (1977) sobre a práxis, tida como (...) *atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano*" aventurar-me a fazer uma transposição de tais idéias para as relações existentes na instituição escolar. Comumente nos deparamos com o discurso de pessoas ligadas à educação, especialmente professores que ora exaltam a teoria ora a repudiam, endeusando a "prática" como a única forma verdadeiramente eficaz para o exercício da profissão e no alcance de seus objetivos. "A teoria é ótima, quero ver na prática!" Tal reducionismo apenas empobrece a atividade profissional se levarmos em consideração a indissolubilidade entre teoria e prática, ambas mantêm entre si uma relação, a partir do momento em que a prática necessita da teoria como guia da ação, moldando a atividade do homem, tornando tal ação uma atividade revolucionária. A prática sem uma teoria que a embasa torna-se vazia e apenas reproduz comportamentos e atividades ditadas pelas classes dominantes.

Vale lembrar que, segundo Vázquez (1977, p. 5), há uma diferenciação entre os vocábulos PRÁTICA e PRÁXIS, apesar de serem tidos como sinônimos, (...) *práxis é a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do "prático" na linguagem comum. (...) Assim entendida, a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como a interpretação do mundo, mas também*

*como guia de sua transformação.* Portanto, se a transformação pode se dar tanto no corpo físico quanto no grupo ou instituição social, entendo que a escola, como instituição, constitui um espaço onde a práxis efetivamente poderá ocorrer.

Posto que a humanidade vive durante sua existência elaborando formas de gerenciamento, não existem teóricos que partam do zero e sim elaboram teorias aproveitando o que a humanidade já conquistou, quem se propõe a fazer *tábula rasa* apenas conquista a ineficiência. Assim como as conquistas da humanidade não partem do nada e sim de empréstimos daquilo que os antepassados conquistaram, cabe aos indivíduos, especialmente os educadores aqui enfatizados, conhecer o desenvolvimento de seu campo de ação, para a partir de então atuarem de forma não mais ingênua, seja para a sua reprodução ou transformação.

O artigo se inicia com uma breve reflexão acerca de alguns dos acontecimentos decorrentes da introdução do capitalismo industrial e da instituição das Escolas de Massas e, conseqüentemente, as freqüentes resistências por parte dos trabalhadores; da implantação de normas disciplinares e como a escola foi utilizada para atender a indústria, bem como sua relação com o mundo do trabalho.

Uma segunda parte, enfocará algumas considerações a respeito das relações de poder que permeiam toda a organização do sistema educacional atual, refletindo a respeito do *poder, autoridade, formas de governo*, e de como se estabelecem as relações entre os indivíduos nas

instituições, especialmente a escolar, lembrando as influências que esta tem recebido do meio empresarial, bem como uma breve abordagem dos instrumentos utilizados pela instituição para atender ao apelo capitalista e a reprodução da ideologia dominante, entre eles, o currículo oficial cumprindo o papel de cimentador dos interesses da classe dominante, através do qual, a ideologia pode ser reforçada e reproduzida.

No final do artigo, tomando por base o texto "Identidades Terminais" de Tomaz Tadeu da Silva em que é abordada a relação entre currículo ideologia cultura e poder, apresento uma discussão entre a visão de Silva e as apresentadas por Paulo Freire e Ira Shor, enfocando o poder exercido pelas classes dominantes que encontram no currículo oficial um veículo de transmissão e imposição de interesses particulares e de como o educador deve lidar com essa questão. Trago aqui algumas considerações de Paulo Freire<sup>3</sup> de como esse currículo oficial pode tornar-se um campo de análise e de ação crítica, desde que o educador assuma uma posição responsável e apreenda as concepções fundamentais sobre o currículo numa perspectiva libertadora.

Dessa forma, a escola, através do conhecimento verdadeiro não utilitário, porém útil, poderá tornar-se o espaço de desocultação da ideologia dominante, tornando a prática escolar numa verdadeira práxis revolucionária. "O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que com base nele, o homem pode transformar a realidade" (VÁZQUEZ, 1977, p.213).

## 1. O trabalho na forma atual e sua história de implantação

Se voltarmos o nosso olhar ao passado, tomando por base as descrições feitas por Enguita

(1989) acerca dos conflitos e das resistências advindas da introdução do sistema capitalista, poderemos ver que este não se deu sem resistências dos trabalhadores, por conta das mudanças nos hábitos dos mesmos e das concepções que tinham sobre o trabalho.

No início, a idéia de liberdade estava vinculada à idéia de propriedade. Aqueles que possuíam seus meios de produção, não estavam sujeitos a trabalhar para ninguém e, portanto, se consideravam livres. Também a idéia de propriedade passa por mudanças; no feudalismo, a propriedade era condicionante tanto para o servo quanto para o senhor. Aos poucos ela é substituída pela idéia de propriedade absoluta, cujo sentido de propriedade está centralizado no *ser*. Esse movimento de passagem de propriedade condicionante para propriedade absoluta não trouxe consigo um mundo de proprietários felizes e autônomos, mas uma sociedade dividida entre os *proprietários* e os *não proprietários*. Os primeiros assumem um papel de privilegiados e aos segundos cumpre encaixarem-se, como mostra a história, à força no seu papel de empregados. O fato dos trabalhadores passarem da servidão para o trabalho assalariado não sinaliza melhoria nas condições de vida dos mesmos.

Como o advento da indústria, os trabalhadores passam a ser requisitados para o trabalho industrial. Mas isso fazia com que fosse necessário se romper com os hábitos dos artesãos e camponeses, acostumados a trabalhar por conta própria, tendo um domínio do tempo, ritmo e intensidade de seu trabalho. Trabalhavam longas horas, mas eram suas as horas. Estes, agora, se viam forçados a trabalhar para outros, com exigências de dias e horas. Para os artesãos, as fábricas eram vistas como a negação de sua independência e como um lugar de depravação moral e desumanização. Portanto, preferiam a sua independência, mesmo com menos rendimentos, do que acudir às fábricas.

<sup>(3)</sup> FREIRE, Paulo: Crítico, radical e otimista. Avesso ao neoliberalismo e à chamada "pós-modernidade", Freire refuta a idéia de uma educação neutra e defende novos caminhos para a formação do professor. Nascido no nordeste do Brasil, autor de diversas obras traduzidas em 18 idiomas, o que lhe proporcionou a concessão de títulos de "doutor honoris causa" por mais de 20 das mais respeitadas universidades do mundo.

Por mais importante que parecesse ao trabalhador o autodomínio de seu trabalho, como sendo uma simples questão moral e de sentimento de independência, este não se negava a submeter seu trabalho ao controle de outro apenas por esse motivo, assim também como o patrão não via nesse controle sobre o operário somente uma questão de poder de um sobre o outro. O que houve é que esse controle sobre o empregado e as exigências para que eles abandonassem os hábitos anteriores e se submetessem às normas da indústria tinha um motivo mais forte do que o simples poder e sim a busca de enriquecimento sem limite.

Se os artesãos resistiam às fábricas pelos motivos já citados, também para os camponeses torna-se difícil essa adaptação, uma vez que estavam acostumados ao trabalho livre, com ritmos amenos, abundantes dias de festas e, podiam abandonar as tarefas a qualquer momento. Estes acabavam abandonando as fábricas e voltando à sua apática independência.

O choque entre os hábitos dos trabalhadores e a busca de lucro pelos empresários fez com que surgissem diversos sistemas disciplinares. A introdução do trabalho forçado foi um dos recursos utilizados para obter mão-de-obra. Outro modo de disciplinar o operário e de atá-lo à fábrica era a aplicação de multas para quase todo tipo de comportamento dentro das fábricas. A introdução da maquinaria surge como instrumento contra a mão rebelde do trabalhador, pois, para operar as máquinas não havia necessidade de trabalhadores qualificados. Tendo-se então a opção de substituir os artesãos de costumes arraigados por camponeses, por trabalhadores braçais não qualificados e por mulheres e crianças. Essa inovação tecnológica serviu para ir quebrando pouco a pouco a resistência à nova vida fabril. No entanto, o que mais trouxe repulsa ao trabalho industrial por parte dos trabalhadores foi a criação do relógio de ponto e com ele o controle do tempo, com o início do taylorismo. Vale registrar aqui que, nessa época, início do século XX, há o surgimento dos primeiros sindicatos a favor dos operários, sendo

que as primeiras reivindicações são para a diminuição da jornada de trabalho.

Isso tudo nos mostra que a inserção dos trabalhadores na condição fabril foi um processo de prolongado conflito cultural. A religião e a reforma protestante também acabaram por contribuir e favorecer a industrialização. Enquanto o protestantismo elimina o culto aos santos e esses dias festivos são convertidos em dias de trabalho, o puritanismo apregoa a aceitação das novas condições de vida, enaltece o valor do trabalho sobre a ociosidade e até mesmo o controle do descanso, que deveria ser convertido em oração, recolhimento em família, evitando o ócio e as bebedeiras nos finais de semana. Essas medidas, no entanto, vêm de encontro ao que um superintendente da Ford diz com relação à produtividade que, segundo ele, está relacionada a uma vida regrada. Logo, se o trabalhador se habituar ao trabalho, levar uma vida regrada, este estará fisicamente mais disposto para o trabalho e o fará com maior produtividade. Tal resistência ao trabalho industrial não se deu a uma questão moral deste ou daquele povo, mas sim ao processo de mudança na forma de trabalho trazido pela industrialização e, conseqüentemente, à adaptação forçada a esse novo mundo: o da indústria, pois, em todos os lugares em que o capitalismo foi implantado ele encontrou grande resistência. Exatamente porque essa resistência é o resultado de uma resposta generalizada de todos os povos diante do caráter excepcional na história, de processos de trabalhos trazidos pela industrialização.

## 2. A instituição da Escola de Massas

A intervenção sistemática de agentes especializados – o que representa hoje a escola, foi um processo demorado e permeado de resistências. Até os séculos XVI ou XVII, a escola desempenhava um papel marginal, onde poucos tinham acesso. Geralmente, a escola era reservada aos copistas da Idade Média e a Igreja é que detinha todo o poder sobre o

conhecimento e mantinha os colégios. A educação, então, era dada por meio da aprendizagem e assumia o lugar de socialização direta de uma geração à outra.

A burguesia, que por um longo tempo discursou a favor da educação para o povo com interesses em garantir o seu poder e diminuir o da Igreja, também sentia-se alarmada quanto às conseqüências de se ilustrar aqueles que iriam permanecer ocupando os cargos mais baixos da sociedade (o proletariado), temendo alimentar neles ambições indesejáveis. Assim também pensavam os ideólogos liberais, que não viam como algo necessário e vantajoso dar instrução aos pobres.

Mesmo as escolas dedicadas fundamentalmente a moralizar as crianças, sofriam críticas pelo fato de estarem escolarizando-as. Segundo Enguita (1989), *“uma parte das crianças escolarizadas foi arrancada das escolas para o trabalho, nos dias úteis, através do movimento das Sunday Schools”* - escolas dominicais sem outra pretensão que a de ensinar-lhes moral religiosa.

Os projetos de lei que pretendiam assegurar um mínimo de instrução literária foram sistematicamente rejeitados durante parte do século XIX. Nessa mesma época, muitos pensadores discursavam dizendo que o ensino não interessava aos pobres, mas deveriam servir para formá-los para o mundo do trabalho. A educação teria apenas o objetivo de amansar os indivíduos para o mundo do trabalho. Condorcet rejeitava o monopólio da Igreja no campo da educação e defendia um ensino público laico, sem direcionamento e sem ser doutrinário. Reconhecendo os poderes da escola, inicia uma corrente de pensamento com o objetivo de poder aproveitá-la para outros fins: o de servir como preparação para o trabalho.

Também os operários não viam a escola, instituição formal, como instrumento de melhoria social. O que houve, no entanto, foi um movimento de auto-instrução. Harry Braverman (*apud* ENGUITA, 1989, p.133) descreve ser o trabalhador qualificado, aquele artesão ativo, com conheci-

mento técnico e científico de seu tempo, na prática diária de seu ofício. *“O próprio domínio de seu ofício levava-os, com freqüência, mais longe do que nossa imagem de ‘João, o Bom’ nos permitia supor. Além de suas habilidades práticas, desenvolviam seus conhecimentos teóricos na medida das possibilidades de seu contexto e de sua época, então, não tão cingidas à escola”* (ENGUITA, 1989, p.120).

Esse tipo de aprendizagem, a partir da prática e da disseminação de folhetos explicativos, propiciou o interesse em se criar algumas escolas técnicas e/ou escolas privadas. Então foram fazendo com que houvesse uma grande circulação de manuais práticos, publicações periódicas e enciclopédias. Ao lado dessa rede formal e informal de capacitação profissional, acrescentam-se as escolas de iniciativa popular, sociedades operárias, os ateneus e as casas do povo, enfim, estes compunham um movimento de auto-instrução com objetivos de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social frente às classes dominantes. Um segmento, de orientação marxista, centrou suas reivindicações em uma escola para trabalhadores financiada, mas não gerenciada pelo Estado, e combinada com a incorporação dos jovens na produção.

### **3. A escolarização a serviço do trabalho e das identidades fabris**

Ao se perceber que os operários advindos das casas de trabalho ou de outras instituições eram mais dóceis e fáceis de se relacionar no mundo do trabalho industrial, os industriais passam a perceber que a escola poderia se tornar um lugar de socialização para o trabalho. E, sobretudo, reconhecem as vantagens de se educar as crianças, modelando-as de acordo com os interesses capitalista e industrial.

A escola que já existia e que não foi criada para esse fim, passa a ser aproveitada para, a partir do disciplinamento e da ordem, embutir nas crianças e em seus pais, uma “pré-paração” para

o mundo do trabalho, pois a proliferação das indústrias iria exigir um novo tipo de trabalhador, aquele que, principalmente, aceitasse trabalhar para o outro nas condições que este lhe impusesse. Esse processo foi marcante nos Estados Unidos. “O processo de industrialização nos Estados Unidos, oferece uma experiência incomparável para a análise da assimilação da população às novas relações industriais por meio da escola” (ENGUIITA, 1989, p.121). Nesse caso, constata-se que a escola, com a imigração, passa a ter um caráter essencial na “americanização” dos imigrantes, com o encargo de torná-los novos cidadãos. Era necessário erradicar os hábitos de trabalho dos imigrantes e substituí-los por outros mais adequados às necessidades da indústria em rápido crescimento. Assim, a escola preparava para o trabalho, instilando nas crianças e em seus pais um sentido de tempo capitalista ou industrial. Toda a organização da escola impunha a ordem e a pontualidade. Mesmo a jornada escolar é ajustada às condições industriais reais, isto é, há aplicação nas escolas do horário de trabalho da indústria.

Enguita cita o caso dos negros, aos quais aparecem como uma mão-de-obra barata, cujo controle também pode se dar através da escolarização: “a escola substituindo o chicote”.

#### **4. A disciplinarização como base para consolidação do capitalismo**

A idéia do controle do tempo é a marca do mundo capitalista. As escolas já existentes, que não foram criadas para atender aos apelos da preparação para o trabalho, eram utilizadas para a prática da disciplinarização e educação das crianças, imprimindo-lhes hábitos de conduta e de subordinação. Assim sendo, a educação popular passa a ser uma reivindicação por parte dos proprietários das fábricas, que passam a ver a escola como um lugar ideal para disciplinar as crianças e prepará-las para o mundo do trabalho fabril.

Muitos empresários que até então se mostravam contrários à escola para todo o povo, agora tomam consciência dos ricos frutos trazidos pela escolarização das massas. “A pontualidade, a precisão, a obediência implícita ao encarregado ou à direção são necessários para a segurança de outros e para a produção de qualquer resultado positivo. A escola leva a cabo isso tão bem que para algumas pessoas, ela traz a recordação de uma máquina” (TYACK apud ENGUIITA, 1989).

Exatamente, a escola passa a atender segundo os moldes capitalistas, há então, uma mudança: O acento se desloca da educação religiosa e do doutrinamento ideológico para o doutrinamento material, incutindo nas crianças formas de comportamento e traços de caráter mais adequados à indústria com grande ênfase na disciplina do corpo.

#### **5. Associação entre trabalho e educação**

Analisando o desenvolvimento da educação e do trabalho durante a história, é possível perceber que em muitas situações ambos se confundem.

A respeito da educação das crianças da Idade Média, sabe-se que: “a criança se afastava logo dos pais e (...) durante séculos, a educação foi garantida pela aprendizagem”. A situação das crianças do século XV, enviadas à casa de outras famílias que não a sua para serem aprendizes, mostra que o processo de aprendizagem também tinha um caráter de socialização direta de uma geração à outra e, mesmo não havendo uma intervenção sistemática de agentes especializados (a escola), infere-se que estava havendo uma educação. Logo, o trabalho enquanto aprendizagem pode ser visto como uma forma muito geral de educação. “A família que assumia a criança, assumia o papel de educadora da mesma, cabendo a esta a transmissão e aquisição das necessárias destrezas sociais e de trabalho” (ENGUIITA, 1989). Assim sendo, a educação servia de preparação para o trabalho, uma vez que representava o próprio trabalho.

Mais tarde, na Europa, surgem casas de trabalho e outras instituições para atender a população marginal. O trabalho desenvolvido nos asilos e orfanatos tinha como objetivo educar os vagabundos e seus filhos na disciplina e nos hábitos para o mundo do trabalho. A educação estava vinculada ao desenvolvimento de manufaturas.

Educação e trabalho sempre mantiveram uma relação estreita e forte, seja na educação por meio do trabalho, seja no uso das instituições escolares para inculcar nas crianças e em seus familiares comportamentos exigidos pelo mundo do trabalho, principalmente nos moldes da indústria capitalista.

A escola, instituição da educação formal, em toda a sua história, até os dias atuais, tem comprovado que serve e prepara o indivíduo para o trabalho. Conforme muda o perfil do trabalhador, a escola tende a ajustar sua metodologia e currículo a fim de atender as expectativas do mercado de trabalho. Enfim, caminha lado a lado com as exigências do mercado, formando o profissional exigido por ele.

## 6. As instituições educacionais no Brasil e as relações de poder e de mercado

A essência do poder está nas relações que se estabelecem entre os indivíduos e instituições. Embora os governantes afirmem “ter” o poder, na verdade, estes apenas “estão” com o poder. O poder existe, mas não é propriedade de ninguém. Nas sociedades de democracia representativa, a concentração do poder dá-se nas instituições, e não nos indivíduos que as ocupam temporariamente - eles estão no poder mas não são o poder.

Foucault (1996) define que o poder não está assentado em um lugar específico, mas atravessa toda a sociedade numa teia *microfísica* de poderes e *contrapoderes* que se entrelaçam e vão formando toda a *macroestrutura* social, fazendo-se onipresente. Ao se analisar as relações entre os indivíduos dentro de uma instituição, percebemos

a complexidade desse tipo de relação, pois o poder não emana somente do dominador, este só consegue dominar uma vez que há pessoas que se deixam dominar.

Cada qual, nesta teia de relações exerce uma função: enquanto aquele que acredita deter o poder assume comportamentos autoritários e desenvolve estratégias de controle, os dominados têm como função serem subordinados e subjugados.

A instituição, a partir da normatização, cumpre a tarefa de gerar controle, que serve tanto para os patrões quanto para os empregados. Porém, sempre existirá uma resistência, ainda que dormente, ao poder pelos dominados, esta é a condição *sine qua non* da existência do poder, pois a resistência faz parte do jogo do poder. Desta forma, não podemos afirmar que os indivíduos serão totalmente assujeitados pelo poder.

As normatizações presentes nas instituições, em especial a instituição escolar, submetem os atores sociais da educação à normas e padrões, porém a excessiva legislação acaba por restringir e cercear sua liberdade de ação, portando-se de modo a dirigir e organizar a vida das pessoas. Assim, o direito normativo transforma-se em instrumento de confirmação da estrutura do poder constituído, organizando-se e desorganizando-se conforme as necessidades do poder.

As leis e regras que formam a jurisprudência são responsáveis por um controle mais efetivo sobre quem dirige a instituição, estabelecendo limites de poder a estes e não permitindo que a gestão torne-se autoritária e sem regras, uma vez que, ao deixar de lado as leis, a gestão democrática fica descaracterizada, tornando-se autoritária. Porém, podemos afirmar que o primordial para uma gestão escolar democrática não é o mero conhecimento e a aplicação das leis e sim sua adequação aos problemas da escola, ou seja, da realidade escolar às leis. A lei deve estar submetida ao projeto pedagógico da escola e não o contrário.

Atualmente, as instituições escolares mais se parecem com fábricas: ambientes controlados por meio de ritmos e tempo, disciplinas fragmentadas, conteúdos compartimentados, uso da técnica de avaliações, etc.

A disciplinarização foi um mecanismo desenvolvido para individualizar o exercício do poder nas escolas, como descrito anteriormente. Uma das mais simples e eficazes tecnologias do poder aplicadas nas escolas é a organização dos alunos em fila, para que possam ser vigiados e controlados constantemente por apenas um professor. Outra tecnologia é o exame, com o qual a escola controla seus alunos menos no contexto didático-pedagógico que no aspecto político, pois o exame adquire a conotação de sanção, de castigo, enraizando em cada um a sensação de estar sendo constantemente vigiado.

As mudanças ocorridas no capitalismo, a partir do século passado, trouxeram consigo uma nova ideologia: da racionalidade tecnológica. Devido à expansão do capital aliado à modernização tecnológica, o mercado passou a necessitar de mão-de-obra cada vez mais especializada e a escola refletiu este momento histórico, adotando uma pedagogia tecnicista, voltada para o treinamento dos indivíduos e restringindo a formação cultural aos limites de uma mera formação profissional. A escola adota a racionalidade tecnológica e para isso se preocupa em desenvolver nos alunos a capacidade maleável de adaptação às demandas de mercado. A mercadoria (educação) deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas regras de controle e eficiência. Os modelos de gestão passam a ser definidos por critérios de produtividade: quantidade, tempo e custo. Opera-se uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade.

No campo da educação, a qualidade é definida como competência e excelência, tendo como critérios o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social, e é medida pela produtividade, sendo orientada pelas questões: quanto uma escola produziu (número de aprovações), em quanto

tempo produziu e qual o tempo que produziu? Assim, constata-se que o conceito de qualidade é retirado do ideário das organizações empresariais e transportado, sem mediações, para o cenário educacional.

A educação, incorporada na rede do sistema que produz mercadorias e a conseqüente fetichização de seu valor sob a nova lógica neoliberal, faz com que sistemas de ensino acentuem o processo de redução de experiências qualitativas, adotando um acúmulo crescente de informações que visam a lógica do mercado. Desta forma, a escola torna-se uma das instituições que melhor (re) produzem o sistema capitalista. A mercadoria fetichizada (educação) esconde as relações de produto e as relações de troca e de uso que existem por trás dela.

Sabemos que, no contexto da modernidade, os processos administrativo-educativos são condicionados pelas relações de poder político e econômico. Para Freire (1993), o processo educativo nunca é politicamente neutro, mas sim resultado de uma relação de domínio ou de liberdade entre os seres humanos. Freire tinha certeza que o Brasil era dividido em classes com interesses vitais antagônicos, e ele chegaria a identificar uma educação voltada para a dominação.

Um dos pressupostos da metodologia freireana é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deve ser um ato coletivo, solidário, não podendo ser imposto, pois, educar é uma tarefa de troca entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado, não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe possuir todo o saber, sobre aquele que, do outro lado foi obrigado a pensar que não possui nenhum. Todos vêm para a escola com uma bagagem cultural e é o resgate desta bagagem que proporcionará a futura ampliação do saber popular até atingir o saber culto, saindo de uma linguagem restrita que não permite ao indivíduo comunicar-se, refletir, argumentar, contra-argumentar ou relativizar seus conceitos até atingir uma linguagem elaborada,

que lhe trará instrumentos para a transformação *sócio-cultural*.

A escola comprometida com o projeto político pedagógico dentro da visão gramsciana, valoriza a cultura humanística ao mesmo tempo em que trabalha na formação da consciência de classe dos educandos. Tal projeto exige agentes intelectuais, que também sejam dirigentes políticos, com a intenção de desenvolver indivíduos autônomos e hegemônicos, ou seja, com capacidade de direção cultural ou ideológica.

Assim, o intelectual<sup>4</sup> dirigente colabora para a organização dos trabalhadores na sua luta por uma nova ordem social e econômica, colaborando para o desenvolvimento da consciência de classe destes trabalhadores e na atuação como agentes do processo de formação da hegemonia cultural e política.

Gramsci (1995) ressalta a importância dos intelectuais para as transformações das relações sociais, sendo a escola, em sua visão, o espaço das lutas sociais, da contra-hegemonia ao sistema capitalista. Para ele, os objetivos universais da revolução proletária estavam pautados, de um lado, no estabelecimento de uma sociedade sem classes e sem Estado, e de outro, pela efetivação de uma “vontade coletiva”; objetivos que serão alcançados mediante uma profunda e atuante “reforma intelectual e moral” possível somente a partir do momento em que a classe proletária se tornar realmente autônoma e hegemônica.

Assim, o projeto pedagógico político exige agentes e instituições escolares, posto que todo processo hegemônico é pedagógico de onde se conclui que, dentro da perspectiva gramsciana, a escola pode vir a ser o espaço de construção de uma contra hegemonia, tendo os professores

como agentes intelectuais, sendo o ponto de *partida para uma nova relação social*.

Já a “Teoria Crítica” da Escola de Frankfurt<sup>5</sup> apresenta uma concepção política de educação, entendida não como moldagem dos seres humanos a partir do exterior ou como mera transmissão do saber, e sim como produção de uma consciência verdadeira.

Para Adorno (1995), *a consciência verdadeira está potencialmente presente, mas continuamente abafada na concepção de mundo dominante*. Para ele, a produção desta consciência se dá na produção de uma sociedade democrática que, para ser coerente com o seu conceito, exige a produção de homens emancipados.

Esta emancipação confere um sentido político à educação e se vincula organicamente ao pensar criticamente a sociedade através da dialética negativa, de maneira a contribuir como um alerta às nossas consciências para a liberdade do espírito, presente em nossa capacidade de reflexão crítica seja capaz de negar o estabelecido, de ver além das aparências e de desvelar a realidade percebendo suas contradições.

Adorno defende a educação não para a adaptação, mas para a transformação, numa construção negativa, chamando-nos a repensar o real para fugir de seus dogmas, de suas verdades absolutas, de suas leis imutáveis que subjugam o espírito e que nos conduzem à perversão de mercado como senhor de nossas vidas, tudo isso não para trazer à luz a verdade última, mas para provar a provisoriedade de nossas crenças e a possibilidade de criar o novo, de intervir na história e no social.

<sup>(4)</sup> GRAMSCI denomina de intelectuais, aqueles que pertencem a classes sociais e que são responsáveis pelo despertar da consciência. Assim, o projeto político do autor exige agentes e instituições escolares, posto que todo o processo hegemônico é pedagógico de onde se conclui que, dentro da perspectiva gramsciana a escola pode vir a ser o espaço de construção de uma contra hegemonia, tendo os professores como agentes intelectuais, sendo o ponto de partida para uma nova relação social.

<sup>(5)</sup> A Teoria Crítica é a linha de pensamento da Escola de Frankfurt, desenvolvida por filósofos alemães nas décadas de 1920 a 1939 em meio aos regimes totalitários do fascismo e do nazismo e a degeneração do comunismo. Seus principais autores foram: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas e Walter Benjamin.

A produção de uma consciência verdadeira, em Adorno, é a única forma de criar sujeitos participativos em uma democracia, pois, com o dever de não apenas funcionar, mas de operar conforme seu conceito, o regime democrático demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Resistir ao processo de semiformação a que estamos subjugados na era da informação, através da busca da educação enquanto esclarecimento e emancipação humana é o desafio que se coloca frente a todos os educadores na sociedade contemporânea.

## 7. Currículo: ideologia, cultura e poder

Tomando por base o texto "Identidades Terminais" de Tomaz Tadeu da Silva (1996) em que é abordada a relação entre o Currículo Ideologia, cultura e poder, proponho uma discussão entre a visão de Silva e as apresentadas por Paulo Freire e Ira Shor, enfocando o poder exercido pelas classes dominantes que encontram no currículo oficial um veículo de transmissão e imposição de interesses particulares e de como o educador deve lidar com essa questão. Trago aqui algumas considerações de Paulo Freire de como esse currículo oficial pode tornar-se um campo de análise e de ação crítica, desde que o educador assuma uma posição responsável e apreenda as concepções fundamentais sobre o currículo numa perspectiva libertadora.

### 7.1 A ação do educador perante o currículo oficial

A visão da tradição crítica, defendida por Silva (1996) em seu texto, vê o currículo como um artefato social e cultural, ou seja, o mesmo é construído pela sociedade durante a história e de acordo com o contexto em que está inserido. Desta forma, o educador não deve olhar o currículo

como um documento neutro e sim de forma crítica. Nesse sentido, vale relacionar aqui algumas considerações de Paulo Freire acerca de como o currículo oficial se faz presente no âmbito escolar e de que maneira deve ser a atuação do educador em relação a ele.

Freire (1993) destaca que os educadores podem aprender as concepções fundamentais sobre o currículo adotando uma perspectiva libertadora. Destaca também que a principal função do currículo é desocultar a ideologia dominante, propõe então que os educadores trabalhem com os objetos do conhecimento reconstruindo-os numa perspectiva crítica, a partir da cultura do aluno, como expressão de classe social.

Na transmissão do conhecimento, o currículo implica na questão do poder, uma vez que transmite visões sociais particulares e interessadas da classe dominante. O currículo é histórico, ou seja, está vinculado às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Isso significa que se ele é algo construído ao longo da história da humanidade, o mesmo pode ser destruído, uma vez que não se constitui algo estático. Ora, se o currículo atende a um certo interesse, por sua vez o interesse pode ser mudado de acordo com a classe dominante, ou melhor, ao se vincular às formas específicas e contingentes da sociedade e da educação, o seu rumo também pode ser mudado. Essa relação entre a educação e sociedade, e o poder exercido através da ideologia da classe dominante estabelece alguns limites à própria educação enquanto agente de transformação: *"Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder"* (FREIRE, 1993). Com isso cai por terra a crença daqueles que vêem a educação, por si só como aquela pela qual se farão as mudanças. Ao contrário, significa que não se pode esperar que a educação seja a alavanca da transformação, pois, as classes que detêm o poder não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação. Freire, então, defende

a idéia de que cabe ao professor, cujo sonho político é a favor da libertação, a tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução.

Os livros didáticos e as aulas dadas pelos professores são, tanto na visão de Shor (1993)<sup>6</sup> quanto de Silva (1993), uma das formas encontradas como meio de difusão da ideologia dominante, modelando as aulas de acordo com a estrutura social vigente. “O currículo oficial exige que [os alunos] se submetam aos textos, às aulas expositivas e às provas para que se habituem a se submeter à autoridade” (SHOR, 1993, p. 35). No entanto, reconhecer que a ideologia está presente também na transmissão dos conhecimentos oficiais, não quer dizer que estes devam ser descartados. Freire define o conhecimento como dois momentos que se relacionam dialeticamente: o primeiro é o da produção do conhecimento, o segundo o do conhecimento do conhecimento existente. O erro está em reduzir o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. Isso, para Freire, consiste na venda de conhecimentos, correspondendo à ideologia capitalista, e a escola torna-se assim um comércio de idéias oficiais.

A tarefa básica da sala de aula libertadora é de produzir um conhecimento não oficial, permitindo uma reflexão e a quebra do comércio do conhecimento dado pelos livros didáticos, programas escolares e comunicação de massa que assediam os estudantes. “Se o professor ou os alunos exercerem o poder de produzir um conhecimento em classe, estariam reafirmando seu poder de refazer a sociedade” (FREIRE, 1993). Como a educação libertadora situa-se nas condições das pessoas que estão todo momento fazendo e refazendo a sociedade, da mesma forma, o currículo não pode ser inventado por outra pessoa à distância e imposto a elas.

Vale lembrar aqui que essa produção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes

não deve nunca ser confundida com uma falta de rigor na seleção dos conteúdos. Rigor este, que não deve ser entendido como sinônimo do autoritarismo exercido pelo currículo padrão, cujo currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores. Toda essa autonomia não significa, segundo a concepção de Freire, que esse currículo deva ser estabelecido de qualquer forma, nem tampouco que os professores devam ter menos preocupações com sua formação e com a de seus alunos, pois: “(...) um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca conseqüências muito piores do que um educador bancário sério e bem informado... E esse conhecimento requer disciplina e exige muito de nós; nos faz sentir cansados, apesar de felizes” (FREIRE, 1993).

Silva nos apresenta o currículo e cultura como inseparáveis, sendo o primeiro uma forma institucionalizada de se transmitir a cultura de uma sociedade. Na visão tradicional, o currículo serve para transmitir a cultura particular da classe ou do grupo dominante de forma incontestada. Na concepção crítica, o currículo é um terreno de luta, um instrumento aliado às classes sociais, não havendo desta forma a idéia de que uma é melhor do que a outra. Nesse sentido, o currículo não é apenas o veículo de transmissão de conhecimentos, mas um terreno em que se produzirá cultura. Seguindo essa mesma perspectiva, Freire coloca a importância da produção da cultura como algo construído socialmente. Para ele, conhecer é um evento social, ainda que em dimensões individuais. O diálogo, mola mestra das aulas libertadoras, sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, dando condições aos indivíduos para atuarem criticamente e transformarem a realidade. Neste caso, o conhecimento do objeto a ser conhecido

<sup>6</sup> Ira Shor é educador norte-americano, estudioso e crítico dos rumos da reforma da educação em seu país, engajado na luta pela melhoria das condições de ensino tanto das minorias marginalizadas quanto do conjunto da nova geração norte-americana.

não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento a seus alunos num gesto de benevolência.

Da mesma forma que os conteúdos organizados por meio de um currículo regular mostram-se mais ou menos importantes que um programa estabelecido através de uma pesquisa do pensamento popular para depois analisá-lo cientificamente. *“Eu não sou contra um currículo ou um programa, mas apenas contra a maneira autoritária e elitista de organizar os cursos (...) Os poderes dominantes não estão equivocados com relação a seus planos para a educação. Sabem o que estão fazendo. Não se enganam ao seguir o seu currículo. A reprodução da ideologia dominante depende do poder de obscurecer a realidade”* (FREIRE, 1993). Dessa forma, a escola tem um importante papel de desmistificação da ideologia dominante. Mas isso não pode ser cumprido pelo sistema e sim pelo trabalho dos educadores favoráveis ao processo libertador. Não importando para isso o tipo de currículo, seja ensinando matemática, física ou biologia, não importa, depende de acreditar na mudança da realidade e realizar a transformação da mesma. Se a elite acha interessante impor o silêncio sobre certos temas, a tarefa dos que não são reprodutores da ideologia dominante é descobrir maneiras, independente do currículo, de examinar tais temas.

Uma das maneiras que as elites tentam para que determinados temas não sejam postos em discussão é a ideologia do professor neutro, a fim de respeitar os alunos, não dando opiniões sobre determinados temas. Para Shor (1993), esse tipo de neutralidade é um falso respeito aos estudantes, pois *“deixar de contestar a desigualdade na sociedade é cooperar para obscurecer a realidade”*. Essa forma de neutralizar o ensino nada mais é do que estabelecer condições de instalação de um currículo obscuro. Na perspectiva libertadora, o professor tem o direito de contestar o *status quo*, fazer críticas, levar os estudantes a analisarem as diferentes formas de sociedade e condições de vida dos diferentes

níveis sociais, até mesmo de olhar o currículo de maneira crítica.

Analisar o currículo não significa negar a importância de se adquirir os conhecimentos também reservados às elites, mas ter consciência que o conhecimento oficial poderá servir de instrumento na luta para a transformação da sociedade.

## Considerações Finais

Aos que se aventuram na tarefa de educar, cabe um exercício de busca constante da adequação de sua atividade ao caráter idealista. Idealista no sentido da busca por finalidades, pois, para que algo se torne real necessita antes ser pensado. No entanto, o grande nó da educação talvez seja a ausência de finalidades concretas por parte de seus agentes, caindo numa dicotomia falsa entre teoria e prática, tanto se faz para se explicar uma ou outra, não se dando conta de que não há prática sem teoria e vice-versa.

Portanto, a atuação do educador deve estar pautada por uma práxis revolucionária, colocando ao dispor da sociedade formas de emancipação e transformação da mesma, através dos indivíduos. Para tanto, os interesses e conquistas não poderão estar atrelados a interesses individuais ou de determinadas classes.

Nenhuma sociedade conseguiu criar do nada e sim a partir do empréstimo de outros. Não há invenção sem empréstimo e não há empréstimo sem invenção. Ambos são fundamentais na construção dos ajustes e transformações necessárias. Ou melhor, ao se emprestar deve-se fazer também a invenção para que se consiga a construção de algo novo, senão haverá apenas a continuidade, daí a necessidade do conhecimento do passado, ação do presente e idealização do futuro.

As transformações que acontecem nas relações sociais e produtivas neste início de milênio suscitam da educação que redefine seu papel. É nesse contexto que a educação deverá

*se mover: uma nova administração, não mais centrada nas relações de poder, mas sim um projeto de administração democrático deverá insurgir contra o tipo de educação desenvolvido em nossas escolas.*

A administração surge como um mecanismo que permite a passagem entre o homem e a natureza, o Governo aparece como a grande máquina de governar e administrar. Cabe ao Estado a função de garantir a sobrevivência do homem, mas como o Estado não é homem e sim maquinal, o tempo quem define é o Estado, cabendo a ele o ajuste do tempo e ao homem simplesmente se adaptar. É assim que as coisas têm acontecido ao longo da história: o homem se adaptando às regras do Estado.

Para viabilizar o modelo de gestão democrática e de autonomia da escola propostos através de um projeto político pedagógico sério e consistente, urge que a escola permita que sejam canais abertos pela administração para a participação dos atores sociais envolvidos no processo, caso contrário, os bons projetos e idéias acabam ficando apenas na intenção, no papel.

É bom lembrar que este não é o modelo de escola que vivenciamos hoje, e que transformações não ocorrem sem conflitos, portanto todos que participarem do processo de evolução da “escola que temos” para a “escola que queremos” deverão estar conscientes das dificuldades que atravessarão até chegar ao objetivo proposto.

Esta nova escola será construída na resistência concreta de educadores, pais, alunos e funcionários e não mais de educadores alienados de seu fazer, ou seja, aqueles copiadores de teorias pedagógicas e que apenas as reproduzem como coisas novas, mas sim de educadores empreendedores: apreender o novo é entrar em choque com o velho, transformando-o e re-criando-o.

Quanto ao currículo, não se trata de negar a existência e ou importância de um currículo oficial como algo necessário para a estrutura

*escolar; nem tampouco, fechar os olhos ao seu caráter ideológico e elitista. O que se propõe é um olhar crítico sobre ele, reconhecendo sua forte ligação com o contexto social. Da mesma forma que, ao classificar o currículo oficial como veículo de transmissão dos interesses da classe dominante, se deva rejeitá-lo, negando às classes populares os conteúdos por ele propostos. Adequar o currículo em nome das dificuldades do aluno em aprender provoca o esvaziamento do conteúdo, negando a este aluno a única possibilidade de se apropriar do conhecimento e instrumentalizar-se para ocupar um lugar na sociedade.*

Deve-se ter em mente também que a escola como instituição não tem o poder de transformação. Cabe, então, ao professor assumir uma ação política dentro da instituição, proporcionando aos alunos a oportunidade de analisar a realidade social em que estão inseridos e, partindo do conhecimento de sua realidade chegar aos conhecimentos reservados às elites, diminuindo assim as distâncias que os separam. Professor espontaneísta é mais uma faceta do professor autoritário.

## Referências Bibliográficas

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história do nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: **Centro de Educação e Sociedade**. Concepções e experiências de educação popular. São Paulo: Cortez/ CEDES, 1984, p. 45-52.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JESUS, Antonio Tavares. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**: escritos políticos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. O capital. In: **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PUCCI, Bruno (Org.) **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como artefato social e cultural. In: **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas, SP: Papirus, 2000.

# RE-SIGNIFICANDO O TRABALHO DO EDUCADOR-PESQUISADOR

## *GIVING A NEW MEANING FOR THE RESEARCHER EDUCATOR'S WORK*

Dirce Encarnación TAVARES<sup>1</sup>

### RESUMO

Este texto aborda uma situação metodológica importante, mas ainda fracionada quanto ao ser um educador-pesquisador. A discussão está palpável nos seguintes passos: hipótese, objetivo, rotina, observação, registro, síntese, avaliação e divulgação. Considerando um tema complexo, exige uma reflexão mais ampla, profunda e contínua para o momento atual.

**Palavras-chave:** Pesquisa em Educação, Educador-pesquisador, Procedimentos de Pesquisa.

### ABSTRACT

*This article describes an important methodological situation, which has not been systematically organized, concerning the researcher teacher. The discussion focuses on the following aspects: hypothesis, objective, routine, observation, record, synthesis, evaluation and divulgation. Considering it a complex subject, it demands a wide, deep and constant reflection up to the present moment.*

**Key words:** Education research, Researcher Teacher, Research Procedures

Seria importante que a escola, como um todo, tivesse uma filosofia e um compromisso com o desenvolvimento de educadores-pesquisadores. Isto ainda não faz parte de nossa cultura. Apenas alguns trabalhos isolados se destacam por essa prática no seu cotidiano escolar.

O que significa ser educador-pesquisador?

Podemos caracterizar o educador-pesquisador como um contínuo crítico da prática do educador. A partir da construção de projetos pedagógicos ele reconstrói as intenções, estratégias e pressupostos, desenvolve responsabilidades nas suas ações cotidianas e busca

<sup>(1)</sup> E-mail: dircet@hotmail.com

refletir e compreendê-las. A reflexão sobre a ação gera reformulações e transformações e o educador-pesquisador vai efetuar experiências para testar a nova hipótese. A reflexão sobre a reflexão na ação é uma maneira de pensar e repensar no que aconteceu, no que observou, no significado do aplicado e nas possibilidades futuras (SCHÖN, 1995). Como resultado, há uma interferência direta na compreensão e interpretação dos conteúdos escolares pelos alunos, no desenvolvimento de suas habilidades e atitudes, nas relações do professor com seus alunos, com sua vida pessoal, seus interesses e ideais, enfim, no seu engajamento profissional e organizacional?

O ato de pesquisar é cognitivo, porque ele contribui para que o educador-pesquisador possa pensar num nível mais elevado e, sendo crítico, possa também trazer grandes benefícios para o ensino. É um exercício de construção e transformação de consciências que não escapa da adoção de um papel político não neutro, ingênuo ou dominador, mas comprometido em descobrir novas atitudes e ações que promovam outras visões particulares de mundo e o bem estar pessoal, profissional e social do indivíduo (KINCHELOE, 1997).

A construção do conhecimento formado pela relação entre os administradores escolares, coordenadores, orientadores, professores, alunos e comunidade, enfim todos os envolvidos direta ou indiretamente com a educação, não pode ser nem autoritária nem espontaneísta. Deve ter envolvimento e diálogo. É uma ação ativa e crítico-reflexiva baseada num projeto pedagógico participativo e consistente para não ser banalizado, gerando um certo voluntarismo por parte do educador-pesquisador. A ação crítica desse educador, se equipada com um entendimento de metodologia de pesquisa, pode operar a independência de um regime opressivo no cenário educacional.

Os objetivos principais do educador-pesquisador são desenvolver uma maior compreensão e interação entre pesquisador (professor), a situação (problema) e as pessoas (alunos),

implicadas na situação investigada; buscar constantemente novos conhecimentos que resultarão na melhor condução da prática. Essa exigência do cotidiano serve para manter o equilíbrio entre o objetivo prático e o de conhecimento. O objetivo da busca do conhecimento crítico é para a melhoria da prática (CONTRERAS, 1997).

O desenvolvimento e a aplicabilidade de um projeto educacional dependem dos objetivos e da rotina do trabalho do educador na escola. Não estamos falando de uma rotina estática, cristalizada em si própria. Desta maneira, pode ser desmotivadora e trazer conseqüências desastrosas ao processo educacional. A rotina é importante porque havendo a freqüência, onde o educador assuma responsabilidades no cotidiano de forma sistematizada, haverá condições de gerar e acompanhar o crescimento dos envolvidos. Contribui também para criar vínculos e o vínculo num trabalho em parceria resulta em cumplicidade quando há comprometimento. A rotina passa a ser viva e dinâmica quando o educador trabalha com os desafios do dia-a-dia e exercita as suas práticas de forma organizada. Neste caso, a rotina visa um trabalho produtivo, consciente e emancipatório.

Não há a possibilidade de desenvolver projetos ou pesquisas sem um planejamento inicial e uma metodologia que fundamente o trabalho além de traduzir os seus princípios. Isso pressupõe intencionalmente a necessidade de utilização de diversos instrumentos. A relação com outros professores poderia contribuir no desenrolar de um diálogo democrático para a definição de diretrizes das leituras teóricas dos envolvidos, da abrangência e profundidade do conteúdo a ser ministrado em sala de aula, dos instrumentos metodológicos e até da avaliação cuidadosa através da auto-reflexão crítica. O trabalho do educador-pesquisador tem um caráter processual e de organização parcial dos dados, porém não tem forma detalhada e controlada *a priori*. Necessita de contínua intervenção. A reflexão crítica é a base para as interferências e a continuidade.

Pensar qual é o método mais adequado em um projeto de pesquisa, incomoda o educador-pesquisador que busca utilizar ferramentas apropriadas condutoras à autonomia e à emancipação intelectual. Mas qual o conjunto de procedimentos mais favoráveis para atingir e/ou ultrapassar determinados objetivos com eficiência e satisfação? No trabalho do educador-pesquisador as respostas são sempre tentativas e os achados um contínuo processamento. A riqueza está no processo e na busca, exigindo uma contínua intervenção e envolvimento dos sujeitos, tendo a reflexão como mola propulsora (PIMENTA, 2000). Pelo fato de existirem sempre outras evidências a serem consideradas, possibilita estereotipar menos e evitar a hiper-simplificação, favorecendo, ainda, a libertação dos dogmas e preconceitos.

Um instrumento metodológico importante que merece destaque é a *observação*. O que é observar? Chauí (1988) responde que é o olhar atento de quem quer ver. É educar o olhar para enxergar além das aparências, é acompanhar o movimento, é contemplar e examinar o mundo do desconhecido. Ao imaginar que a *observação* pode ser crítica, poderíamos dizer ainda que ela possibilita resgatar o irresgatável. Aquilo que não conhecíamos. É um instrumento importante, pois possibilita ao educador pesquisador a reflexão sobre sua prática e a construção e produção do conhecimento. Kincheloe (1997) menciona que todo o olhar é seletivo, filtrado pela forma pelas quais o poder tem construído nossa subjetividade e que não existe valor neutro na forma de perceber. Os educadores-pesquisadores devem confrontar-se não somente com o que vêem, mas porque eles vêem o que vêem. Neste sentido, estarão pensando sobre o pensar, analisando sua consciência, colocando o que percebem num contexto significativo. Sendo consciente, a *observação* apura o olhar do observador.

Para que a *observação* tenha um sentido, deve-se ter objetivos claros do que se deseja observar. Para isso é necessário haver o *registro* constante, e se possível imediato, para que não

caia no esquecimento e para questionar os conhecimentos já elaborados e incorporados. A *observação* registrada possibilita a elaboração e re-elaboração da síntese, a reflexão da escrita e a construção da história. Possibilita, ainda ao educador-pesquisador o ver-se e o rever-se. O ato de escrever propicia a discussão interior, a interlocução com o outro mesmo na ausência, contribuindo para a organização e a solidificação do pensamento. Na realidade, a confrontação entre dados, direta ou indiretamente observáveis, pode produzir um choque educacional, à medida que os educadores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ações diferentes daquelas que professam (SCHÖN, 1995, p. 90).

É importante que o educador-pesquisador não só registre o que observa, mas também registre suas intuições e suas idéias, isto é, sua visão acerca do que observou. Colocar no papel, registrar pode ter um efeito de denúncia da situação. Para alguns, isto gera medo, insegurança. Para outros tem efeito de registrar também as suas dificuldades com a concordância verbal, a ortografia, a letra ilegível e os pensamentos confusos. Há também os comodista e/ou os egoístas que preferem guardar só para si os acontecimentos e nada ou pouco registram. Há ainda, os que registram apenas o observável. Superar isto é descobrir a importância da socialização de seu trabalho, é partilhar os problemas, as dificuldades, as reflexões para buscar com o outro, novas propostas, novas práticas, e enfim, novas formas de superação de si mesmo. O *registro* pode ser uma ata do observado, produzida através de entrevistas, fotografias, filmes, gravações, documentos, textos escritos, relatórios, enfim, uma coleta do que foi relatado por alguém, os depoimentos, as vivências etc... Portanto, o que for registrado é importante que seja feito de forma organizada, com clareza e objetividade.

As reflexões e interpretações dos dados registrados em cada *observação* são ingredientes básicos para a construção de novas sínteses. A *síntese* consiste em sistematizar os vários conhecimentos adquiridos e os vários elementos

observados, construindo novos saberes. É imprescindível que a *síntese* seja precedida de uma análise crítica e rigorosa, porque nesta forma de pensar a pesquisa não possui um delineamento configurado, ela vai se construindo processualmente.

O momento vital para perceber o que deve ser revisto, modificado e re-planejado é o da *avaliação*. Esta deve acompanhar o educador-pesquisador em todos os momentos para que novas escolhas e decisões possam ser tomadas. É o momento de reflexões mais profundas para que se busque uma consolidação entre a teoria e a prática, pois toda a ação deve ser fundamentada por vários pensadores para que se supere o imediatismo, o intuitivo desprotegido, a fragmentação e a superficialidade. A teoria vai sendo introduzida de acordo com as necessidades e os questionamentos surgidos.

A *divulgação* do trabalho de pesquisa, parcial ou total, através de constantes relatórios, de textos elaborados para revistas ou em forma de livros, de apresentações em congressos, etc., contribui para reforçar a ação democrática do trabalho e possibilita a outros reverem suas práticas. A obtenção de constante *feed-back* contribui para a continuidade do trabalho com mais segurança. Possibilita ao educador-pesquisador um retorno, muitas vezes imediato, do olhar de muitos que não estão interagindo diretamente na pesquisa e que possuam paradigmas diferentes os quais poderão contribuir com novos enfoques.

Dessa forma, uma prática teórica pode fornecer ao educador-pesquisador, oportunidade de repensar enquanto cidadão digno e autônomo; de auxiliar a elaboração de uma percepção de mundo, de educação e de si mesmo com novos critérios, pois tem uma abrangência social mais ampla. Com isto ele pode contribuir e estimular o grupo, com o qual trabalha, a crescer, a desenvolver a auto-estima e construir com ele novos conhecimentos, novas formas de ser, aprender e viver. Este educador está num processo contínuo de mudar e ser mudado, analisar e ser analisado, aprender e ensinar.

Ainda, de desacomodar e conectar (KINCHELOE, 1997).

O ato de questionar o estabelecido e romper com ele, causa ao educador-pesquisador, certa instabilidade, insegurança e receios. Os demais profissionais que o cercam podem sentir-se incomodados e levados até ao distanciamento deste, mas a superação desses problemas fortalece a auto-estima e autoconfiança do educador e o motiva a continuar a busca do seu aprofundamento. O rompimento com a mesmice do cotidiano é estimulante. Trabalhar com o novo é correr riscos, mas, ao mesmo tempo, é sedutor e vale a pena.

O fato de buscar constantemente o novo, de conhecer a teoria, não é o mesmo que vivenciá-la com sabedoria, porque é necessário construir uma coerência entre a teoria e a prática e essa coerência só é possível na prática. O trabalho do educador-pesquisador possibilita a reflexão, a crítica, a divergência de posições, a dúvida, confusões práticas, etc; desobstruindo conceitos, hábitos e atitudes e reconstruindo-os.

Toda a prática de um educador-pesquisador deveria passar pela atitude de abertura e diálogo, ou seja, o amadurecimento da formação pessoal e profissional para a realização do trabalho no cotidiano. Esta prática não questiona a natureza oculta das coisas, mas como aparecem os fenômenos (CARR, 1996). As ações construídas a partir da troca fortalecem o educador e abrem o caminho da busca conjunta de transformações significativas na medida em que propõem inovações nas suas práticas.

Os educadores-pesquisadores, neste processo, vão se perceber cada vez mais capazes de pensar a sua prática, tomando consciência da importância e necessidade de serem socializados, construtores e produtores de conhecimento. A teoria e a prática vão re-significando o seu trabalho. Sem conclamar pela neutralidade em suas ações, suas formas de ver e suas formas de construir suas auto-identidades pessoais e profissionais serão alteradas para sempre.

## Referências Bibliográficas

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Ed. Morata, 1996.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.) **O Olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Ed. Morata, 1997.

LUCAS, Jozimas G. **A teoria na formação do educador**: análise dos grupos de formação permanente de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. PUC-SP, 1992. Dissertação de Mestrado.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIMENTA, Selma G. **A pesquisa na área de formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas**: questões teórico-epistemológico-metodológicas e políticas. Relatório parcial de pesquisa, USP/CNPq, fev., 2000.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

# PROJETOS INOVADORES: CONTEXTUALIZANDO O CASO DO PARANÁ

## *INNOVATIVE PROJECTS: CONTEXTUALIZING PARANÁ'S CASE*

Mara Regina Lemes De SORDI<sup>1</sup>  
Valderice Cecília Limberger RIPPEL<sup>2</sup>

### RESUMO

Objetiva-se problematizar o Projeto Correção de Fluxo (PCF) desenvolvido em Toledo Paraná no período de 1997/1998 por meio da análise de entrevistas realizadas com os professores envolvidos na execução da proposta pedagógica. A centralidade da avaliação no projeto inovador é debatida e constata-se que ela é afetada pela forma de organização do trabalho pedagógico. Discute-se a formação dos professores que são colocados como ponto estratégico para reverter a rota de fracasso dos alunos – a capacitação e a inovação contida na proposta. As contradições presentes no PCF são objeto de reflexão pelos professores que se interrogam sobre as reais possibilidades de inclusão social dos alunos participantes do projeto. E analisa-se esta problemática frente às políticas educacionais no contexto neoliberal.

**Palavras-chave:** Banco Mundial, Classes de Aceleração, Avaliação, Inclusão/exclusão.

### ABSTRACT

*The aim of this study is to discuss the Flux Correction Project, developed in Toledo, Paraná, between 1997 and 1998, through the analysis of interviews made with teachers involved in the execution of a pedagogical proposal. The centralization of the evaluation in the innovative project is discussed and it can be noticed that it is affected by the organizational way of the pedagogical work. It is also discussed the formation of teachers, who are placed as a strategic point in order to revert the failure route of students- the capacity and innovation in the proposal. The contradictions presented in this project are an object of teachers' reflection and an opportunity for them to wonder about the real*

<sup>(1)</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e PUC-Campinas.

<sup>(2)</sup> Doutoranda em Educação UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

*possibilities of social inclusion of the students who have been participating in the project. This problem is analysed considering the educational policies in the neoliberal context.*

**Key words:** *World Bank, Acceleration Classes, Evaluation, Inclusion/Exclusion.*

## Introdução

Pensar a educação, na realidade atual brasileira reporta-nos a um discurso de democratização de ensino, discurso que é genericamente levado à população por meio de programas governamentais tanto na esfera nacional quanto estadual e municipal, com o suposto empenho em garantir acesso e permanência a um maior número possível de crianças, no sistema escolar.

Assim, frente ao alto índice de evasão e repetência, visando reverter o quadro estadual de defasagem idade-série, o CEE (Conselho Estadual de Educação) autorizou a SEED (Secretaria de Estado da Educação do Paraná) a desenvolver e implantar o PAI-S (Programa Adequação Idade-Série), denominado PCF (Projeto Correção de Fluxo). O objetivo é proceder à adequação do fluxo escolar na rede pública estadual de ensino do ensino fundamental (antigo 1º grau), para alunos em defasagem, desenvolvido nobiênio 1997/1998. Destinou-se, exclusivamente aos alunos com defasagem de idade-série de, no mínimo, dois anos em relação à série em que estão matriculados, a partir da 5ª à 7ª série do ensino fundamental, observando-se a idade legal de sete anos para a 1ª série.

Como recorte temático deste artigo, elegemos a “avaliação” que é o cerne da mudança proposta na metodologia inovadora do PCF, pois, entende-se que não adianta tentar investir em mudanças metodológicas, na forma de ensinar, se, no momento da avaliação, se apostar no “tudo ou nada” e, de repente, o que deveria ser um processo acaba ocorrendo de forma estanque, apartado de todo um contexto de fatos e situações que envolvem e, quase sempre, determinam o sucesso ou fracasso.

Este texto é organizado em três subtítulos, inicia-se contextualizando o Banco Mundial frente

às reformas das políticas educacionais. Em seguida, é apresentado o discurso dos professores pesquisados, enfatiza-se a concepção que os mesmos tem sobre a avaliação, pois compreendemos que ela é o elemento central de mudança no projeto inovador, afetando e sendo afetado pela forma de organização do trabalho pedagógico. Logo após, discute-se a formação dos professores que são colocados como ponto estratégico para reverter a rota de fracasso dos alunos – discute-se, também, a capacitação e a inovação contida na proposta. Tenta-se explicitar como os professores se posicionam frente ao projeto, se este inclui ou exclui o aluno do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do mundo do trabalho, e o conhecimento ou não de seus macrodeterminantes.

## Do Global ao Local: um esforço de contextualização

É consideravelmente divulgado que o fracasso escolar representa elevados custos humanos, sociais e financeiros. Desta forma, visando reverter o elevado quadro de retenção e evasão e criar condições para que a escola possa cumprir efetivamente sua função social administradores em diversos pontos do país vêm tomando iniciativas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e, ao mesmo tempo, redirecionar a utilização dos recursos públicos. Criam-se, então, contextos especiais para atender alunos atingidos por várias repetências. Assim, sob os auspícios e orientações do Banco Mundial ou BIRD (*Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento*), diversos programas na área educacional foram desenvolvidos no Brasil, sendo que o PCF (Projeto Correção de Fluxo) é um deles, o que torna interessante realizar aqui alguns comentários sobre a influência desta

entidade no estabelecimento de programas e metas de ordem educacional no mundo e no Brasil.

Pode-se perguntar qual a grande diferença entre o BIRD e os demais órgãos financiadores internacionais. A resposta é a de que essa diferença reside no fato de que o Banco Mundial abrange, em suas negociações, todos os níveis, áreas e modalidades do sistema educativo. Isto lhe permite influir em cada país sobre as decisões que afetam o setor em seu conjunto. Isso, segundo Torres (*apud* CAPPELLETTI et al., 1999, p.111), pode ser comprovado em seu relatório sobre educação de 1995, quando demonstra seu propósito:

*Melhorar o acesso, a equidade e a qualidade do ensino implica em mudanças no financiamento e na gestão de um sistema educativo de um país. A reforma deve também se acelerar. A despesa pública com educação é freqüentemente ineficiente e injusta. A cada dia as despesas públicas em educação tornam-se mais difíceis de se financiar, na medida em que se expande o número de matrículas do setor público. Da mesma forma, a maior parte do sistema educativo é diretamente dirigida por governos federais ou estaduais, que dedicam a maior parte de seus esforços para tratar de assuntos tais como negociações sobre os salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares.*

Dentro dessa perspectiva, através de seu grande instrumento de ação, o FMI e o BIRD exercem grande influência na política macroeconômica dos países, muitas vezes direcionando a política educacional dos mesmos. Isso porque, além de conceder créditos, também presta assistência técnica aos países membros, realizam pesquisas e relatórios periódicos, pois conta com competentes especialistas na preparação de projetos e na negociação com os governos. E, como é um organismo de ação multilateral internacional, muito hábil na condução e contratação dos referidos estudos, bem como

na forma de veicular os resultados, via de regra, “positivos”, direciona de forma evidente a concessão e a justificação dos empréstimos.

Desse modo, por meio de ajuda técnica e financeira, molda, por exemplo, o sistema educacional, no sentido de forçar o país e estados na direção do processo de globalização, impondo a reestruturação neoliberal, tão em voga, por meio de políticas de ajustes estruturais, eis que as reformas educacionais atualmente desenvolvidas no Brasil se inscrevem nas orientações gerais dessa política – caso também do Projeto Correção de Fluxo, no Estado do Paraná.

O governo do Estado do Paraná buscou recursos do Banco Mundial para financiar a implantação de um parque de montadoras de automóveis, que só os obteve quando atingiu as metas (os indicadores) propostas pelo BIRD – demonstrativos do desenvolvimento que desejam, ou demonstrou a existência no Estado de programas e/ou políticas capazes de permitir que tais índices fossem alcançados.

Assim, o que se verifica é que, no Estado do Paraná, se adotaram nos últimos anos, posições políticas estabelecidas para: “(...) adequar as políticas educacionais ao esvaziamento das políticas de bem-estar social; estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica” (TOMMASI et al. *apud* CAPPELLETTI et al., 1999, p.113).

Percebe-se, assim, que a importância do BIRD, como agência internacional, justifica-se, também, pela sua atuação para além da chamada assistência econômica, a qual é concretizado pela concessão de créditos a projetos de infraestrutura, como energia, transporte, saneamento, urbanização.

Percebe-se que, segundo a concepção do problema assumido pelas autoras, a quantidade e a qualidade do apoio e dos financiamentos direcionados para os setores educacionais dos distintos países associados ao BIRD são definidos

mediante os interesses do modelo global de produção vigente e, segundo Fonseca (1997, p.62), isto implica, via de regra, a não participação efetiva das sociedades afetadas. O que, segundo ela, delimita o setor educacional e intensifica a sua dependência em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento.

De tal modo tem-se dado o processo, que temos assistido, nos últimos anos, em todo o mundo, no Brasil e, especificamente, no Estado do Paraná, a implantação de diversas reformas educacionais e de variados programas de ensino gerados a partir do receituário do Banco Mundial que, via de regra, é o mesmo no mundo inteiro, não importando as peculiaridades de regiões, estados ou países em questão e que consiste no seguinte arcabouço geral: a) Descentralização (leia-se municipalização) das questões de ensino. b) Criação de novos padrões, novas orientações curriculares. c) Implantação de programas de capacitação dos professores. d) Projetos de elevação dos índices de desempenho (com políticas de recuperação dos alunos em defasagem idade-série, e redução de gastos). e) Criação e implementação de programas de ensino a distância e de avaliação de desempenho, etc.

Este arcabouço, guardadas as proporções, é base de sustentação do PCF, implantado no Paraná, pois, neste sentido, visando reverter o quadro estadual de defasagem idade-série, é que foi implantado o projeto.

No entanto, a problemática da defasagem idade-série não é uma realidade presente apenas no Estado do Paraná, pois este problema atinge o país como um todo, segundo relatórios anuais do MEC. Tanto é que outros estados, tais como, São Paulo e Rio Grande do Norte, também desenvolveram programas no sentido de fazer a adequação idade-série, portanto, iniciaram o processo de correção de fluxo de primeira à quarta série do ensino fundamental. O Paraná

não poderia ignorar a média de 36,6% de distorção nas matrículas de quinta a oitava série, com um 'pico' de 39,81% nas quintas séries do ensino fundamental, por isso estendeu o projeto de forma pioneira nestas séries (SEED, 1996).

A LDB abre a possibilidade, ou por outra ótica, impõe que se crie, sempre que possível ou que seja necessário, classes de aceleração de alunos. É importante fator que vem ganhando relevância entre as iniciativas que visam eliminar a "cultura da repetência".

Profere-se de um lado, que a repetência normalmente condena os alunos ao fracasso e à evasão, de outro que ela garante a qualidade do aprendizado. Anuncia-se que as classes de aceleração pretendem, como premissa fundamental, assegurar o direito da criança à educação, que a lei reconhece a todos, inclusive aos que não puderam estudar na idade esperada, recuperando o tempo perdido, com o uso de metodologias e condições de trabalhos diferenciados.

Entretanto, seria absolutamente ingênuo acreditar que um único projeto, como o PCF, pudesse dar conta de todos os problemas que atingem nossa sociedade como um todo, e que ultrapassam a própria questão da educação. Mas, como bem adverte Freitas (2002, p. 22): *"(...) procura-se resolver os problemas da escola de dentro da própria escola, autocontidos no limites de seu funcionamento, ocultando as raízes históricas e sociais destes problemas"*.

Note-se que, é relevante reconhecer e admitir que existem causas estruturais no problema da desigualdade e da distorção idade-série, que ultrapassam o nível da estrutura educacional. Com certeza são causas relativas às políticas sociais e à questão básica da distribuição de renda do país. Entretanto, estes projetos são uma das propostas, uma das regras da política educacional estabelecida pelo Banco Mundial para todos os países que almejam financiamentos do mesmo.

## Avaliando o Projeto

Interessados em melhor compreender a lógica do PCF, realizamos pesquisa<sup>3</sup> com os professores de matemática envolvidos no processo, visto que esta disciplina é historicamente apontada pelos alunos como sendo a mais “difícil”, com poucas exceções, e sendo indicada pelas estatísticas como responsável por um grande percentual de reprovações, criando assim, de antemão, nos alunos um sentimento de rejeição do conteúdo e da matéria, o que muitas vezes leva ao bloqueio mental resultante do medo do fracasso (reprovação) dos alunos.

Por meio das entrevistas<sup>4</sup> tentamos captar as seguintes dimensões – avaliação da aprendizagem – a proposta metodológica – o material didático – a inserção dos professores.

Discutindo a inovação se percebe que boa parte dos professores entende que este projeto é inovador por colocar como aspecto principal à eliminação das provas e teoricamente impor uma “ressignificação” ao processo da aferição da aprendizagem dos alunos, pois o objetivo é romper com o padrão sistemático da avaliação tradicional, marcada pelo cunho classificatório, e seletivo que tem por efeito hierarquizar e classificar os alunos.

Importa, colocar, que o PCF, em hipótese alguma, extingue a figura da avaliação, mas, sim, ao invés disso, traz o desafio de vivenciá-la em seu sentido mais amplo, remetendo-a a necessidade de uma conceituação precisa das funções que deve desempenhar no processo de escolarização.

Um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar é a avaliação centrada em provas que se realizam e que condenam o aluno à repetência. Eliminar as provas, a reprovação parece ser a solução encontrada para corrigir a distorção série/idade. Luckesi já sinaliza o risco de

praticarmos a pedagogia do exame ao invés da pedagogia da aprendizagem. Lembramos que a pedagogia da aprendizagem reclama pela presença da avaliação como norteadora das discussões e regulações necessárias para o progresso do aluno e da redefinição do trabalho pedagógico. O uso equivocado do termo avaliação quando se pratica o exame, parece induzir professores e alunos a construir relações enviesadas com a avaliação. Esta, quando plenamente utilizada torna-se instrumento altamente educativo/formativo e, portanto necessário ao trabalho desenvolvido nos cenários educativos.

Outro aspecto a ser detectado é que a avaliação não se restringe apenas à dimensão instrucional, mas envolve também a dimensão disciplinar e o campo de valores. Estes ainda quando se assume a mudança de forma de apreensão do cognitivo, ou o que é pior, a suposta eliminação da dimensão formal da avaliação, continuam subliminarmente presentes, podendo impactar favorável ou desfavoravelmente a construção da identidade e subjetividade dos estudantes, evidenciando a dimensão informal da avaliação. Aliás, parece que quanto mais se afirma que a avaliação desapareceu da cena pedagógica, mais ela reina absoluta valendo-se do recurso da invisibilidade.

De acordo com o testemunho dos docentes pesquisados, foi-nos possível coletar dados que demonstram como é realizada a avaliação no PCF, e no que ela difere do método tradicional. Pois, segundo a colocação dos Professores:

*“No método tradicional, a avaliação visa medir o conhecimento mediante aplicação de provas. No projeto, a avaliação inclui toda a produção do aluno” (Professor Q).*

*“Mudou a avaliação. Hoje eu considero todas as atividades feitas em sala de aula como parte do processo de avaliação.(...) A partir do PCF, comecei a considerar mais*

<sup>(3)</sup> O estudo referido constitui-se em nossa Dissertação de Mestrado, intitulada: Os Caminhos da Educação – Projeto Correção de Fluxo: um estudo de caso de Toledo – Paraná – 2002 (disponível na PUC-Campinas).

<sup>(4)</sup> Entrevista semi-estruturada aplicada na coleta de dados na realização da pesquisa de campo junto a 17 professores de matemática que atuaram no projeto nos anos de 1997/98.

*a avaliação diária, contínua e diagnóstica” (Professor A).*

Constatamos também que os professores acreditam demasiadamente na aplicação de provas:

*“No tradicional tinha semana de prova, tinha teste. O aluno aprendia muito mais (...)” (Professor C).*

*“(...) A prova é fundamental. Temos que ter uma avaliação, alguns subsídios em mãos, para que se possa dizer se este aluno aprendeu ou não. Através da prova é como se o aluno estivesse mostrando se é capaz ou não. No tradicional, o aluno tem que provar se sabe fazer e que está apto a desenvolver aquilo que foi solicitado” (Professor E).*

*“A avaliação era feita nas fichas. O professor se sentia um repassador de conteúdos, (...) não existia rigor nesta avaliação e ninguém estava interessado em fazer isto aí (...). O sistema de avaliação sem prova não serve, não substitui. Eu acredito que a prova deve continuar. Só que tem que ser uma prova que se faça. Tirou uma nota baixa, possa reprovar” (Professor I).*

Aprovar ou reprovar pela prova, ou retirar a prova do processo avaliativo, será que resolve os problemas? Sordi ressalta que simplesmente atribuir a solução dos problemas da avaliação à mera eliminação das provas seria um certo reducionismo:

*Estas podem e devem continuar a ocorrer, desde que não sejam a única e nem sequer a mais relevante forma de diagnosticar o desenvolvimento dos estudantes. Não se trata, também, de decidir como devem ser elaboradas as questões (...). A preocupação deve incidir no quão inteligente elas são para promover e reafirmar os princípios pedagógicos que estão em jogo ao optarmos por um ensino compatível com os desafios de uma sociedade submetida a processos de mudança acelerada (2000, p.243).*

Note-se, então, que o mal não está na forma, na técnica utilizada na elaboração da prova escrita. Sua positividade ou negatividade vai depender do olhar que o avaliador estabelecer sobre ela no momento de fazer sua apreciação. A partir de um olhar ético com embasamento teórico, o docente conseguirá jogar luzes sobre o instrumento avaliativo, extraindo deste vantagens que podem auxiliar na construção da aprendizagem significativa. Se o professor fizer uso da prova apenas para verificar acertos e erros e quantificá-los, ela se esvaziará de sentido para os discentes/docentes e não acrescentará avanços no processo ensino-aprendizagem, que deveriam ser o seu fim. Servirá aos fins historicamente conhecidos de examinar para classificar, classificar para excluir, excluir sem culpa, diga-se de passagem.

Tenta-se, contudo, ampliar a avaliação tanto do projeto como do ensino tradicional, mas o objetivo oculto do processo avaliativo, qual seja, a construção da nota, prevalece sendo o alvo maior, embora o projeto tenha retirado a nota e no ensino tradicional ela seja assumida. Esse fato nos permite pensar que os professores avaliam nos dois modelos fazendo a avaliação “formal e informal”.

Para entender tais conceitos, apoiamo-nos na definição apresentada por Freitas (1995, p.145), que escreve:

*(...) estamos entendendo por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático.*

Tanto que, de conformidade com as afirmações, vê-se que os instrumentos de avaliação do modelo tradicional são marcados pelo uso da prova escrita, fato que indica o uso da

avaliação formal, e que, a nosso ver, muitas vezes pode ser utilizada pelos professores para pressionar o aluno com o intuito de gerar aprendizado, mas que também pode ser utilizada para demonstrar (no sentido amplo da palavra) o seu poder. Isso porque, através dela, pratica ameaças, controla e disciplina os educandos.

Entretanto, apesar destes pontos negativos, esta sistemática avaliativa – dita tradicional – possibilita em parte ao aluno a vantagem de poder contestar, se não concordar com o resultado emitido pelo professor. Isso é perceptível, diferente da sutíliza com que a dimensão informal da avaliação vai interferindo e deixando suas marcas nos alunos, influenciando o olhar avaliativo do professor.

Isso também é evidenciado por Freitas (1995), quando admoesta que um dos pontos mais cruciais da avaliação é o desenvolvimento do conceito de “bom aluno”, que o professor faz em sua práxis, na medida em que tal modelo se constitui sob a influência das concepções de educação e de sociedade que o professor desenvolve.

Então, de acordo com os depoimentos:

“(...) os alunos são problemáticos não querem nada com nada” (Professor I).

“(...) no tradicional, o aluno realmente estuda” (Professor J).

*“(...) Dava uma olhada na cara do aluno e lembrava se ele era mais o menos, ou na hora da chamada era bom/mau. Bom/mau, isto significa que, num mês, todos os alunos que eram bons tinham uma boa avaliação e os que eram maus tinham uma má avaliação” (Professor I).*

Note-se, deste modo, que, através da avaliação informal, o professor produz seu juízo, estabelecendo a distância entre o ponto de partida e o de chegada, segundo seus desejos e, mormente, ainda compara dois extremos entre o “melhor e o pior” aluno da classe, fazendo, assim, a construção do valor “nota”.

Parece-nos que a avaliação informal pode ser mais perversa e cruel que a avaliação formal, pois o aluno não pode interferir ou contestar. Assim, o aluno é levado a portar-se como bem nos revela Perrenoud - é levado a exibir um comportamento que agrada o professor, ao qual o autor denomina “ofício de aluno”, ou seja, ao aluno cabe saber ser agradável no momento certo, fazer o jogo do bom aluno, saber falar ou mesmo calar quando for conveniente, fingir dominar o conteúdo, mesmo não sabendo, pois o professor faz seu juízo partindo do aluno ideal que ele estabelece segundo seus princípios subjetivos.

Neste sentido, Freitas (1995, p.226) adverte que “a avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal”. Parece-nos, então, que o problema entre a avaliação formal e informal é que o próprio professor elabora as provas e pode, partindo do seu julgamento/ interpretação, elaborar a mesma apenas para comprovar o que já determinou na avaliação informal, alguns talvez vejam como paradoxal esta situação, isto porque, há uma preferência de muitos discentes por prova escrita, pois a vêem como uma espécie de documento que é contestável quando lhes convier. No entanto, um exame mais cuidadoso do problema apontará as razões dessa “preferência”.

Percebe-se então que, o PCF, ao “retirar do cenário avaliativo” a avaliação formal “prova”, refreou a motivação de muitos alunos que se sentiam desacreditados e desiludidos, pois tinham consciência do valor daquele tipo de avaliação e procuravam, através da prova, medir seus conhecimentos e atestar seu valor. É compreensível que os alunos sejam dependentes da questão da avaliação pela cultura que existe, pois desconfiavam que nos estudos posteriores, fora do projeto, seria ela que voltaria a ter o peso maior a decidir o seu lugar na escola e no mundo do trabalho.

Nisto, a nossa sociedade terceiro-mundista, dita (por um sofisma) “em desenvolvimento”, reproduz de forma evidente os preceitos estruturais de um sistema de produção altamente

competitivo – o liberalismo/capitalismo, no qual vale mais quem tem melhores resultados em termos de produtividade.

Esse modelo é imposto ao mundo do trabalho, e pressupõe que aqueles indivíduos minimamente preparados e habilitados permitem que deles se extraíam maiores valores em termos de mais-valia. É o caso dos indivíduos que concluem ao menos o ensino fundamental, pois podem acompanhar determinados passos evolutivos do sistema produtivo, sem, no entanto questionar muito.

Isto permeia as premissas do PCF, que nada mais são do que objetivos pré-determinados pelo sistema e que impõem que os alunos atingidos pelo programa sejam justamente aqueles que podem atender às demandas do sistema produtivo, detendo um volume maior de conhecimentos elementares. São conhecimentos, na verdade, básicos e que não lhes permitem desenvolver, de forma mais acurada, um senso crítico, que seria capaz de permitir-lhes intervir de forma mais contundente na sociedade e no sistema produtivo. Tais alunos, tais indivíduos constituem-se no alvo maior do PCF, os excluídos de ontem ou os pseudo-incluídos de hoje.

Constata-se, desta forma, que os instrumentos de avaliação do modelo tradicional servem para pressionar o aluno com o objetivo de produzir o aprendizado. Isto pode levar o aluno a ser reprodutor e não produtor crítico do saber. E, de acordo com os pesquisadores:

*“(...) A avaliação, no modelo tradicional, é rígida. Você tem que alcançar isto, você tem que fazer aquilo (alcançar objetivos). Você tem que dar a resposta certa que está no livro didático” (Professos L).*

*“No tradicional, os professores faziam uma ou duas provas, trabalhos e calculavam a média” (Professor I).*

*“No tradicional, a avaliação é individual apenas pela prova” (Professor H).*

De acordo com Sordi (2000:235), a avaliação praticada no ensino merece ser examinada, pois:

*(...)tentando, ainda que tardiamente, reverter os malefícios de um tempo em que ela era usada unicamente como instrumento de reafirmação de conteúdos dogmáticos, apresentados para serem memorizados e não para serem problematizados pelos estudantes. As conseqüências desse modelo já são conhecidas. Marcas visíveis e invisíveis em nossa criatividade; instituição do silêncio e da vergonha; necessidade de aprender a dar respostas e, paralelamente, de desaprender a fazer perguntas; insegurança para experimentar raciocínios mais complexos e por vezes desestabilizadores.*

Note-se, assim, que, no ensino tradicional, a avaliação é realizada visando verificar a quantidade de conteúdos apreendidos e oferecidos pelo discente ao docente, como forma de atestar o conhecimento assimilado. Visa-se, sobremaneira, obter o produto supremo “nota”, que passa a reger o processo, sendo focalizada univocamente, secundarizando o papel fundamental da aquisição do conhecimento.

Cabe ao docente estabelecer um clima favorável em sala de aula, que propicie confiança nos discentes, para que os mesmos se manifestem sem o pseudomedo de serem caçados como incompetentes, que os mesmos se sintam seguros para participar plenamente das problematizações que tanto enobrecem e fazem crescer. As discussões em sala de aula devem proporcionar criticidade e autonomia intelectual, requisito fundamental para sobreviver no atual mundo do trabalho.

Através das entrevistas constatamos também uma concepção, em viés, que leva os professores a entender que o projeto teria excluído a prova escrita do processo de avaliação, e enfatizam que, sem prova, o aluno não estuda, mesmo porque já sabem que no projeto não reprovam e que isto é uma norma imposta.

*“(...) tinha alunos que não deveriam avançar tanto, porque a gente tinha feito avaliação diagnóstica, tinha tudo anotado, e aí, no final, houve uma espécie de aprovação automática. Todos foram conduzidos para a 8ª série, de forma imposta (...)” (Professor A).*

*“(...) Têm vários alunos que estão parados na primeira série do ensino médio. Se não houver uma interferência, um projeto especial, eles estão com a caminhada escolar deles comprometida. Dificilmente conseguem fazer um ensino médio de qualidade” (Professor A).*

*“A avaliação é muito vaga. Os alunos não são cobrados. Quase não existe cobrança. Os alunos não se preocupam em aprender, porque eles não reprovam, e não precisam provar para ninguém que aprenderam o conteúdo estudado” (Professor E).*

*“(...) o aluno sabia que, de qualquer forma, seria aprovado. Era uma norma do projeto que todos avançassem” (Professor F).*

De acordo com os pesquisados, houve uma imposição para que todos os alunos fossem promovidos, segundo as afirmações dos professores:

*“(...) Esta imposição ocorreu através das orientações que foram passadas para realizar o último conselho de classe” (Professor A).*

*“(...) Eles deixaram bem claro que se o professor quiser reter um aluno ele é chamado no núcleo e colocado contra a parede. Deixam ele sem saída. Então, para não criar problemas, acabava aprovando” (Professor M).*

Tais afirmações dos diversos sujeitos entrevistados, sinalizando as diferentes e subjetivas concepções de cada professor, e manifesta formas diferenciadas de internalização da nova proposta de ensino. Para tanto, pode-se inferir que a tendência dos depoimentos aponta para a falta da motivação geral dos alunos numa sala, bem como falta de tempo e uma certa indiferença

em relação à importância que o estudo teria para suas vidas e, como ponto crucial negativo do projeto, enfatizam a promoção automática, pois no fundo a promoção é imposta e todos os alunos devem ser aprovados.

Assim, percebe-se nos depoimentos uma forte tendência em apontar que o aluno não estuda, porque é desmotivado, pois sabe que não vai reprovar. Este fator é apontado com maior frequência pelos pesquisados, como elemento negativo do programa. É que o projeto teria tirado a “prova e conseqüentemente a nota”, e o aluno, sem ela, a nota, incorpora que não precisa provar que sabe.

Analisando este tipo de ocorrência nos sistemas de ensino, Freitas nos auxilia a entender esta situação que leva o aluno apenas a ver sentido em estudar quando puder, em troca, receber uma nota, ao esclarecer a existência do “valor de uso” e “valor de troca”:

*(...) A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral “nota”. O aluno vive essa prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. Conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações (1995, p.229-230).*

Parece-nos, assim, que a “nota” tem dois focos que merecem ser analisados. Para o professor, o PCF, ao retirar a avaliação via prova e a nota, é lhe tirado seu poder de controle sobre o discente, pois aparece implícito nos depoimentos que, através da nota, ele tanto estimula o aluno a estudar, como faz uso dela para controlar, coagir e ameaçar. Em suma,

mantém-se no poder. Já para o aluno, através da avaliação via prova escrita, ou seja, da nota, ele troca seu conhecimento por pontos e conceitos, o que é uma forma de confirmar seu valor, sua auto-imagem, pois ele é doutrinado desde a escola elementar a buscar este símbolo que define seu valor dentro e fora da escola.

Então, o PCF, ao tirar a nota e colocar apenas uma apreciação diagnóstica do professor em relação ao aluno, mais especificamente, sem devolução mensurada dos pontos adquiridos pelo mesmo, perde sua credibilidade, pois, para o educando, a aprendizagem perde sua significação.

Alguns artifícios foram evidenciados pela nossa presença também como professora de matemática nos anos de 1997/98. Percebemos que há mecanismos que revelam à maneira que se dá a aprovação dos alunos, fato este detectado ao analisarmos a promoção proposta na Resolução 05/SEED que pode incorrer em sérios prejuízos para o discente, mesmo porque ela mascara a promoção.

Isto é perceptível, quando se analisa, que quando ocorria uma reprovação, ou seja, quando o aluno não avançava na correção, ele não era retido, ele avançava para uma série posterior a da origem ao ingressar no projeto. No entanto, ele era matriculado novamente no ensino regular e, por sua vez, no ano seguinte, ao começar o ano letivo, ele estava fora da faixa etária e automaticamente era posto no Projeto de Correção de Fluxo. Evidencia-se assim, que era efetuada uma promoção maquiada burocraticamente no papel, porque, na verdade, o aluno permanece na Correção Inicial.

Captamos diversas opiniões dos professores, fruto de suas observações empíricas, que sinalizam os limites do projeto em relação à promoção e a aprendizagem dos educandos em matemática, comportamento este que pode ser referenciado pelas declarações:

*"(...) tenho alunos que foram para o ensino médio, e foram um sucesso na primeira etapa. Da mesma forma, eu tenho alunos*

*que foram para a 8ª série, depois para o ensino médio e nessa onda de passar o aluno quase que na marra, ele ter que avançar uma série, estes alunos estão parados, ou repetindo"(Professor A).*

*(...) A gente percebe através da avaliação que ele não tem o conhecimento que deveria ter, percebe que ele está numa 8ª série, ou no ensino médio, e não tem a bagagem que deveria ter. É um aluno fraco que não sabe escrever, não consegue interpretar (Professor C).*

*"(...) temos alunos hoje no ensino médio que têm dificuldade com sinais e isso é um reflexo do projeto" (Professor I).*

*"Se pudéssemos avaliar para reter aqueles alunos que não têm condições de acompanhar, seria muito bom. Mas, no projeto, não se pode reter o aluno. Nós aprovamos alunos sem ter as mínimas condições e eles vão ter dificuldade sempre" (Professor M).*

Diante desta problemática, podemos mais uma vez, nos apoiar no olhar crítico de Freitas, que nos esclarece esta ambígua relação que se estabelece entre escola e o interesse do sistema capitalista frente às políticas neoliberais, em suas palavras:

*(...) a cadeia de relações que se estabelece tem como ponto inicial o impedimento para que os professores efetuem uma **avaliação conclusiva** sobre os alunos. A avaliação final depende da opinião de outros na escola (...). O efeito é que, como as condições de recuperação estão dadas, a responsabilidade passa a ser em última instância do aluno (...) e o professor des-responsabiliza-se. Caso o aluno não aproveite as oportunidades a vida lhe reprovará (...). A ser reprovado na escola (e atrapalhar as estatísticas governamentais e gerar custos adicionais para o Estado) melhor que seja reprovado pela vida (por culpa dele mesmo, afinal). Com isso o Estado e a escola levam até o fim a idéia da des-responsabilização*

*e note-se, sob a alegação contrária de que a escola deve ter a responsabilidade pela aprendizagem e pela qualidade da formação da criança. Um discurso que na verdade dissimula sua omissão e transfere para a vida a reprovação.* (2002b)(grifo do autor).

Assim, embora se visualize no PCF a existência de boas intenções na busca da inovação educacional, em contrapartida se constatou que o professor que não aprovasse todos os alunos estava sujeito a ser questionado, pois era cobrado, como na fala de algumas entrevistas, “é colocado contra a parede”, onde é obrigado a justificar-se. Neste ponto é jogada por terra toda avaliação diagnóstica feita pelo professor. Desautoriza-se o exercício legítimo de sua função avaliadora em nome de uma ação avaliativa comprometida com a fabricação dos resultados estatísticos e que menospreza o conhecimento como expressão legítima da ação educacional. A aceitação dessa ingerência do sistema nas microdecisões do professor é favorecida pela baixa capacidade organizativa da categoria, outro subproduto da política neoliberal.

### **Espaço e Formação dos Professores no Projeto**

Um dos grandes problemas que se observa hoje no cenário político e que perpassa as reformas educativas definidas pelo Banco Mundial é a alegada crise na formação dos professores, tomados como ponto estratégico para reverter a rota de fracasso dos alunos. Neste sentido, os professores passam a ser treinados, capacitados, numa lógica que reinventa o tecnicismo produzindo a idéia de que os professores são culpabilizados pelo fracasso levando a uma reducionista análise dos reais determinantes da situação que, via de regra, estão fora da escola. Fato este pode ser observado nas proposições dos pesquisados, pois, captamos algumas manifestações favoráveis ao projeto, que referem vantagens do mesmo ao apontar o curso de capacitação. Assim exemplificamos:

*“(...) A atuação do professor que passou pelo projeto é outra. É um professor mais sensível. Ele olha o aluno com outros olhos. Ele não se contenta em fazer as coisas como ele fazia” (Professor Q).*

*“(...) as capacitações enriqueceram os professores, para adquirir novos conhecimentos, até para mudar o método tradicional (...)” (Professor N).*

Parece-nos que, pelas falas, podemos referir que o curso de capacitação foi positivo no sentido em que superou o método tradicional e propôs um método de trabalho voltado para o cotidiano dos alunos. Porém, mantemos uma indagação, não será a formação tão criticada a mesma desejada e induzida pelo sistema que hoje a condena. Se o projeto representa uma alteração tão positiva na atuação pedagógica dos docentes, por que não se investe mais e constantemente em sua formação? Por que não se melhora a formação dos professores que está em crise no modelo de escola que se faz necessário, se o professor tem que estar bem preparado se depende dele o sucesso educativo do aluno, se ele está sendo responsabilizado pela aprendizagem, como se compreender a desqualificação, a precarização do trabalho, ou o aligeiramento de sua formação? E por que tudo isto vale para o projeto e não é considerado no ensino tradicional?

Talvez uma leitura realizada por Miotto et al. (1999), sob a ótica do Banco Mundial em relação à formação dos professores possa auxiliar a compreender este processo:

Os professores são causadores de problemas em potencial. Como sempre, os recursos humanos são os maiores problemas de uma empresa, pois há as questões de aumento de salários, sempre impertinentes, e greves. Diminui-se a qualidade do ensino. Então, deve-se trabalhar para que a educação dependa o mínimo possível de recursos humanos. Daí o interesse pelo investimento em infra-estrutura. Os professores não são considerados como prioridade para o Banco Mundial; há,

portanto o sucateamento da profissão de professor, baseado na crença de que, se bem equipada, qualquer pessoa pode ensinar crianças, sem necessidade de maiores treinamentos”.

Para contrapor a ótica do Banco, bastam poucas palavras sintetizadas por Nóvoa (1992), que assim argumenta, não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

E como aspecto realmente inovador do projeto, os professores enfatizam a participação ativa do aluno na produção de seu conhecimento, o que vem a ser uma vantagem para os mesmos, através de preenchimento de fichas e avaliação cotidiana da produção de cada um deles. E, assim declaram:

*“O ensino tradicional é centrado em temáticas ou em conteúdos principalmente no ensino fundamental, longe do aluno, até pela nossa tradição de ensino da matemática, que é muito abstrata, domínio de regras e não da compreensão de como se constrói o processo. A ‘grande inovação’ é mostrar para o aluno as diferentes possibilidades de resolver o mesmo problema. E isto não só para matemática, para a vida também” (Professor R).*

*“(…) O professor, ao invés de passar questões como efetuar, calcular e resolver, ele elabora questões, problematizando situações a partir do cotidiano da vida dos alunos” (Professor P).*

*“Os conteúdos são contextualizados para a vida dos alunos” (Professor G).*

Note-se que a inovação do projeto é algo presente e interessante, diferenciador do modelo tradicional de ensino. No modelo tradicional, o professor segue normalmente um livro didático e explica o conteúdo seguindo a metodologia proposta pelo mesmo, com o principal objetivo de transmitir um volume grande de conteúdos, e visa sobremaneira o domínio homogêneo, sem considerar as peculiaridades individuais que levam

alguns alunos a não entender o conteúdo e, conseqüentemente, não acompanhar o processo.

Conforme a proposta da SEED a inovação do PCF propõe que se trabalhem as individualidades de cada educando, não se buscando homogeneizar o ritmo do aprendizado, pois o importante não é o discente dominar um grande rol de conteúdos, mas passar a ter habilidade de crescer na construção progressiva de seu conhecimento. No entanto, os conteúdos ainda não são objeto de avaliação. Porque estes são selecionados e com que ótica são trabalhados. Eis a pergunta que não quer calar!

Assim, a inovação do projeto reside em quebrar o compartimento matemático ‘número’ e fazê-lo ter sentido, ter novos significados para aquelas pessoas que, talvez, exatamente por não verem sentido no número, fracassam na operação numérica. Agora, na hora em que se aprende esta operação, ainda que se afaste da escolaridade, que não se avance nas séries seguintes, fica-se habilitado, instrumentalizado para sobreviver, tornando-se um sobrevivente. Se, na escola, a chance de sobreviver for mínima, como educador cabe-nos intermediar a realização desse processo de criar um sentido na aprendizagem, pois cabe a nós fazer com que o aluno entre mais aparelhado para enfrentar a vida fora da escola, porque matemática é vida e não é só para passar de ano na escola.

Assim, também, pode-se inferir que o projeto é inovador ao entender que qualquer que seja o nível deste sujeito, o grau de ensino, o homem por natureza possui uma potencialidade enorme, e esta potencialidade não pode ser resumida a um conjunto de técnicas instrumentais. Podem estas até ser um ponto de partida, mas nunca um ponto de chegada. Nisso poderia residir a inovação substantiva do projeto, educadores que assumem uma dimensão mais humana e ética de tentar fazer o melhor possível dentro da realidade vivenciada pelo discente, aproximando as situações de aprendizagem com as situações da vida real.

Mesmo sentindo-nos impotentes frente à nebulosidade do sistema, cabe-nos assumir uma

postura ética e crítica e procurar fazer alguma coisa. Como educadores cabe-nos acrescentar aos conteúdos os valores em que acreditamos, e isto nos torna inovadores. O PCF teoricamente não se resume em apenas corrigir o fluxo idade-série, pois, além de matemática, o aluno deve aprender matemática e vida, matemática e cidadania.

Neste sentido, o ensino de matemática deve ser organizado para adaptar-se ao nível de conhecimento e progresso de alunos com diferentes interesses e capacidades, para que possa criar condições de inserção dos alunos num mundo em constantes e aceleradas mudanças e, ao mesmo tempo, contribuir para desenvolver as capacidades que deles serão exigidas em sua vida social e pelo mundo do trabalho.

Assim, a matemática no ensino fundamental tem um evidente valor formativo, ajudando a estruturar o pensamento e a desenvolver diferentes formas de raciocínio, constituindo-se também numa ferramenta para a vida cotidiana dos indivíduos, desempenhando um papel instrumental. Deste modo, deve ser vista pelo aluno como um conjunto de técnicas e estratégias tanto para serem aplicadas a outras áreas do conhecimento, quanto para a atividade profissional.

Já, com relação ao material de subsídio do PCF, percebe-se, nos depoimentos, a existência de uma tendência positiva em classificar o material de subsídio como: bom, muito bom, ótimo.

*“É um material excelente, muito bom, é ótimo. Inclusive não se deveria só trabalhar no projeto com este material, mas sim com todos os alunos. A forma como o material é elaborado auxilia na aprendizagem, auxilia e muito” (Professor D).*

*“O material é bom. Conseguiram abranger grande quantidade do conteúdo numa ficha e dar na mão do aluno” (Professor I).*

*“Bom. Trabalha com a realidade e isto chama a atenção do aluno, desperta o interesse” (Professor H).*

Porém, constata-se um outro prisma, que o material é constituído por fichas nem sempre eficientes ou bem utilizadas, pois, conforme os pesquisados:

*“O material é bom. Até mesmo o papel é muito bonito, ilustrado. É bom, mas têm falhas. Às vezes falta conteúdo. Ele pula de um assunto para outro, o que dificulta para o aluno entender a seqüência” (Professor J).*

*“(...) são fichas de matemática que podem ser usadas no ensino médio (...). Este aluno é semi-alfabetizado e pegar estas fichas que são de grau elevado, e passar para eles que não têm conhecimento para chegar a tal ponto” (Professor E).*

*“(...) o tempo era pouco (...). Ficam conteúdos para trás, que não estão nas fichas e o aluno passa sem ver este, conteúdo, e não vai ter este conhecimento” (Professor C).*

*“O material é bom (...). Só que não tinha uma seqüência (...). Se o aluno não consegue aprender as quatro operações, como que o professor vai ensinar para o aluno alguns cálculos? Se ele não sabe nada, como ensinar raiz quadrada? Se ele não sabe potenciação, se ele não sabe nem sinal positivo e negativo?” (Professor I).*

Estas afirmações indicam que o material é bom, porém insuficiente, uma vez que, os conteúdos são abordados sem seqüência e está distante de ser apreendido pelo discente. Isto permite inferir que cabe ao professor fazer a mediação entre os conteúdos, cabe a ele provocar dúvidas, criando situações estimulantes de pensar os aspectos relevantes que podem ser abstraídos dos conteúdos propostos. Então, avançar para além do proposto depende do envolvimento e criatividade do professor e dos alunos. Cabe ao professor planejar e orientar os discentes no percurso, na busca de conhecer mais e sempre, para que a construção do conhecimento aflore e cresça.

O PCF, dada a modernidade pedagógica embutida em sua proposta, apesar dos problemas que foram apontados pelos professores, apresenta um horizonte pedagógico atualizado, que fornece ao aluno a possibilidade de uma melhor compreensão de sua realidade e de como nela interferir, pois as discussões, os problemas apresentados e trabalhados em sala de aula levam em consideração, de forma contextualizada, a cultura e o meio ambiente do discente, permitindo-lhe perceber, de forma mais prática, a utilidade de certos conhecimentos didático-pedagógicos que antes lhe eram muito distantes e sem significado.

Entretanto, no projeto o limite surge quando os pesquisados declaram que lhes parecia uma imposição, ou uma proposta elaborada com certo afastamento de algumas das situações da vida dos alunos e dos professores, tanto que o Professor E chega a afirmar que:

*“Os alunos foram pegos a laço, não tiveram nenhuma preparação para estar ali, o material está muito além do conhecimento que eles têm. O projeto foi elaborado na perspectiva de que houvesse melhoras na aprendizagem. Mas, quando nos deparamos com a realidade, percebemos que foi um projeto de gabinete deslocado da realidade dos alunos. Quem o elaborou não tinha conhecimento suficiente da realidade dos alunos” (Professor E).*

Isso é visível quando se percebe que alguns conteúdos propostos pelo projeto traziam dificuldades de uso e compreensão até mesmo para os professores, bem como para a equipe que implantou o projeto. Pois, de acordo com o depoimento,

*“(...) falta alguma coisa. Mesmo os professores estavam perdidos. Os multiplicadores também não entendiam bem o projeto. Os próprios multiplicadores não entendiam bem os conteúdos ‘problemas’ para explicar para a gente e, no final, acabavam dando a resposta para nós, e nós só passávamos para o aluno o que tínhamos entendido. Como é que você*

*vai explicar uma coisa para o aluno que você mesmo não entendeu?” (Professor H).*

Capta-se, pela leitura das falas, que algumas questões foram tratadas no curso de capacitação em nível teórico, de forma abstrata, e assim foram repassadas para os alunos, sem que pudessem produzir de fato o interesse e o conhecimento. Percebe-se que, há um jogo de faz de conta a começar pelos multiplicadores que nem sempre entendem a proposta e os conteúdos e assim a transmitem aos professores que a transmitem aos alunos, pois mesmo se dando curso de capacitação, ele não é suficiente, os professores continuam presos ao conteúdo temático do livro didático, isso evidencia a existência de formação deficitária que não os permite avançar e ir além do proposto, fato este permite inferir que o projeto neste âmbito não difere da educação tradicional.

Outra desvantagem identificada no projeto é a inclusão generalizada de todos os alunos defasados em idade-série, sem lhes proporcionar a devida preparação, que poderia trazer mais sucesso e melhores resultados. Assim, o PCF acaba por reproduzir um contexto educacional socialmente identificado por Bourdieu, que aponta que a escola conserva e perpetua a desigualdade social:

*(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (1998, p.53).*

Note-se, então, que a igualdade formal que pauta a prática pedagógica do ensino tradicional, e também do PCF, serve como máscara e justificação para a indiferença que se pratica perante as desigualdades reais vigentes na sociedade, diante da cultura transmitida para, e exigida dos alunos.

Assim, compreende-se que não basta tratar o educando como igual. Para superar o problema, faz-se necessário trabalhar e mostrar as diferenças existentes, pois se considera que este seria o primeiro passo para despertar no aluno o desejo de saber, de apreender e de conquistar, através do conhecimento, a sua igualdade em termos de capital cultural individual, capital este que é a base necessária para a inclusão mínima dos indivíduos no mundo do trabalho e na sociedade.

Isto reverbera justamente as constatações que pesquisadores da área de economia chamam de *teoria do capital humano*, e ou *teoria do capital trabalho* (SHULTZ, 1992), mediante a qual a maior formação dos indivíduos possibilita aos mesmos o alcance de uma maior gama de instrumentos capazes de viabilizar de forma mais eficiente sua inserção no mundo do trabalho. O pressuposto é o de que uma maior formação educacional/cultural permite ao indivíduo alcançar um acréscimo equivalente de capacidade de trabalho.

Claro que a elevação do nível educacional do indivíduo, por si só, não é uma garantia de inserção tanto na sociedade como no mundo do trabalho, porém lhe fornece o acesso a mais um instrumento passível de uso para que obtenha um nível de compreensão dos eventos de que participa. E quem sabe isto o habilita a ler o mundo capitalista e suas contradições, condição imprescindível para pleitear e viver sua cidadania.

O PCF, para lograr mais êxito, precisa respeitar o contexto individual e familiar do aluno, postura com a qual diversos professores concordam. No entanto, causa-nos surpresa a concepção, em viés, que alguns docentes tem ao referirem-se ao projeto como se ele fosse uma

dádiva, uma chance, uma oportunidade dada aos alunos, e que a eles cabe aproveitá-la. Conforme pode ser atestado a seguir:

*“(...) É uma oportunidade que é dada para o aluno, depende dele aproveitar ou não” (Professor B).*

*“(...) Estavam tendo uma chance, mas não aproveitaram” (Professor F).*

*“(...) o aluno e sua família não conseguem entender a oportunidade que lhe é oferecida para fazer a adequação idade-série” (Professor P).*

Estas afirmações confirmam a des-responsabilização do Estado e do professor, a qual nos referimos anteriormente. Contudo, parece-nos que estas colocações podem ser vistas por outro ângulo, pois a pseudo-oportunidade de fazer a adequação idade-série não pode ser concebida, vista e aceita pelo docente como uma benesse do sistema. Ao olhar para o projeto, é necessário ter um pouco de ousadia e criticidade para perceber os interesses políticos que estão por trás, para ter um posicionamento firme e conseguir resgatar o humano dentro desta proposta. Entre o proposto pela reforma e no seu agir em sala de aula, é o professor que pode fazer a diferença na vida destes sujeitos. Cabe a ele mostrar aos discentes que a educação no seu sentido mais amplo, é talvez a única forma, de eles estarem no mundo e ser alguém na vida, ser respeitado. Lamentavelmente o sistema tirou-lhes esta oportunidade. Quando muito se propõe a instruí-los, segundo a cartilha do Banco Mundial. Ao tomar consciência desta contradição, os professores igualmente avançarão no caminho difícil da autonomia intelectual.

Os entrevistados apontam pontos negativos no projeto, pois os alunos avançam sem terem alcançado de fato o conhecimento necessário para tanto. Vejamos:

*“(...) este aluno vai despreparado para o ensino médio e não consegue acompanhar os demais” (Professor A).*

*“(...) Então, eles sofrem muito, não conseguem responder, e quando chegam*

no fim, os professores acabam resolvendo as questões para os alunos. O conhecimento mesmo não existe” (Professor E).

“(…) Passamos a mão na cabeça deste aluno, como se ele fosse bom, e entregamos ele deficiente pro mundo” (Professor I).

“(…) foi uma maneira de o Governo economizar. Deu um diploma do ensino fundamental para estas pessoas com dificuldades nos estudos e tirou elas da escola” (Professor N).

Diante destes depoimentos, e com a intenção de compreendê-los melhor, vamos nos apoiar em estudos realizados por Freitas (1995), que tratam de questões referentes à eliminação, que, no nosso caso, estão denominados como exclusão. Neste sentido, faz-se necessário entender o conceito de *eliminação*, para tanto o autor recorre a algumas contribuições desenvolvidas por Bourdieu & Passeron (1975). E, ulteriormente escreve:

(…) Eliminação explica-se pela manutenção, e manutenção explica-se pela eliminação. Uma não pode ser entendida sem o seu contrário. É, ao mesmo tempo, interpenetrada pelo seu contrário. Os opostos codefinem-se. Se todos fossem eliminados não haveria possibilidades para o conceito de manutenção: não haveria o próprio sistema. Se todos fossem mantidos, não haveria possibilidade para o conceito de eliminação. Mas a realidade se movimenta e a contradição é a base desse movimento. (...) Passam a interessar, ao campo da avaliação, portanto, não apenas os mecanismos de eliminação, mas, também, os mecanismos de manutenção utilizados pelas classes populares e seus aliados para conseguir driblar a eliminação e permanecer no interior da escola (FREITAS, 1995, p.239).

Prosseguindo, citando Bourdieu & Passeron, Freitas pondera que:

(…) os alunos procedentes de classes populares terão mais oportunidades de

‘eliminar-se’ do ensino secundário, renunciando entrar nele, do que de eliminar-se uma vez que tenham entrado e, em consequência, do que serem eliminados pela sanção expressa de um fracasso de um exame (...) os que não se eliminam no momento da passagem de um ciclo a outro têm oportunidades de entrar nas escolas (...) às quais estão ligadas as oportunidades mais fracas de ascender ao nível superior do curso (1995: 240).

Freitas cita, como exemplo, o curso noturno. Nós acrescentamos os supletivos e, mais especificamente, como é o nosso objeto de estudo as classes de aceleração; ou mesmo progressão continuada, da forma como tem sido praticada e que conduz a idéia de “promoção automática”.

Após recuperar estes conceitos, e contrapondo-os, o autor assim se expressa:

A ‘eliminação adiada’ proposta pelos autores é a interpenetração pelo seu contrário, a manutenção, e nada mais faz do que revelar esse seu contrário (a manutenção) no processo de seleção – ainda que manutenção em profissões menos nobres, dirigidas à pequena burguesia em fase de proletarização ou aos filhos dos trabalhadores. Revela nada mais que um momento em que a manutenção vence, ainda que provisoriamente. O oposto da ‘eliminação adiada’ é a ‘manutenção adiada’, vale dizer a evasão pura e simples do aparato escolar, por iniciativa própria ou por reprovação. A estas, devem-se somar as formas puras de eliminação por privação – em que os indivíduos nem chegam a ingressar no sistema de ensino e a manutenção propriamente dita – entendida como a presença dos indivíduos em profissões nobres ou que se preparam para governar, destinadas aos filhos da média e da grande burguesia (FREITAS, 1995, p. 241).

Qualquer identificação ou semelhança com o provável destino dos alunos do PCF não é mera coincidência. Podemos inferir que, neste sentido,

o projeto seria uma forma de postergar a eliminação, definida por Freitas como 'manutenção adiada', pois, como colocado nas citações apresentadas, se o aluno queima etapas essenciais, não terá base para acompanhar as seqüências, e estará de posse de um certificado sem valor formativo agregado, entre outros. Ele estará predestinado a auto-eliminar-se no percurso, por iniciativa própria ou por reprovação.

Os alunos que continuarem no projeto sem terem o domínio dos conteúdos mínimos para dar seqüência nos estudos posteriores, parece-nos que se encaixam no que o autor denominou "eliminação adiada". Note-se que uma sociedade capitalista funciona sempre selecionando e excluindo, preferencialmente de forma real. Por causa dos poucos postos de trabalho, a eliminação dos outros passa a ser a alma do negócio. Assim, estes alunos não terão condições efetivas, nem talvez as mínimas, para sobreviver neste perverso processo social e econômico.

Em relação ao trabalho, não terão as mesmas condições para competir e alcançar postos mais abastados, que lhes proporcionariam uma ascensão social. Poderão até estar no sistema, mas ocupando espaços menos privilegiados, prestando serviços sem muito ou quase nenhum valor agregado. No que se refere a dar seqüência nos estudos, provavelmente, se continuarem estudando, seu destino será o de procurar escolas que ofereçam cursos de menor exigência e, portanto, a qualidade será indubitavelmente inferior. Neste sentido, o projeto pode ser uma forma, infelizmente, de manter o sujeito no sistema, mas nivelando-o por baixo, mascarando e postergando a exclusão social e econômica.

Conseqüentemente, estarão condenados a ficar/continuar à margem. Porém que não se acuse o sistema de não lhes ter garantido o acesso, e do discurso da democratização e da permanência (discurso da progressão continuada). Quanto a qualidade, esta é uma questão que lhes pertence e para a qual deverão encontrar saídas.

Um fator que nos chamou a atenção, pela contundência do problema, é a discriminação que o aluno enfrenta pelo mercado de trabalho, que exclui os sujeitos que tenham cursado o PCF, não lhes permite nem sequer preencher um cadastro de solicitação de emprego em seu departamento pessoal. O fato contraria as premissas/fundamentos do projeto, que postula que, sem ter um certificado de conclusão do ensino fundamental, os sujeitos não teriam condições de preencher um cadastro de solicitação de emprego, dado que é um dos requisitos (de exigência) do atual modo de produção capitalista. Conforme nos relatam os professores,

*"(...) uma das empresas maiores que avaliam nossos alunos em nível de município (...) quando os alunos chegam para pedir emprego e dizem que fizeram Correção de Fluxo, ou a empresa vê pelo curriculum, eles o recusam, não querem aceitar este profissional nem que seja para o serviço mais inferior. Por terem feito fluxo, ficam desacreditados como profissional. Como mão-de-obra são qualificados, mas eles não têm qualificação a nível de estudo. O estudo deles passou a não ter valor. Eles são pessoas que conseguiram terminar de 5ª a 8ª série, mas não têm embasamento e nem credibilidade diante da sociedade"* (Professor E).

*"Este projeto era um sonho de que estas pessoas pudessem ingressar na sociedade, ser aceitas nas empresas como alguém que terminou a 8ª série. A gente começou a ver que algumas empresas não aceitavam quem tivesse feito Correção de Fluxo"* (Professor I).

*"(...) Não foi quantificado e nem dado um retorno de quantos alunos da Correção de Fluxo conseguiram trabalho após a conclusão do projeto. Não foi nem pesquisado (...). Eu queria saber quantos alunos aproveitaram realmente este projeto para melhorar a sua condição social"* (Professor I).

Choca-nos a perversidade da exclusão, o que nos faz recorrer à contribuição de Bourdieu (1998, p. 221), que pondera: “*Os alunos ou estudantes provenientes de classes mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim da escolaridade (...) um diploma desvalorizado; (...) e a exclusão é mais estigmatizante na medida em que, aparentemente, tiveram ‘sua chance’.*”

Note-se que promover o aluno para série seguinte, levando em conta somente a sua idade, desconsiderando a aquisição do conhecimento, ou seja, aprovando-o sem que efetivamente tenha aprendido, é uma forma perversa de exclusão, da condição de dar continuidade a seus estudos, e de sua real inserção no sistema produtivo.

A instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 1998, p. 221).

Há que se trabalhar nessa ambigüidade e ter consciência de que nem tudo corre bem no “país das maravilhas” – pois o PCF, mesmo quando promete inclusão, ainda que ilusória, a exclusão está à espreita logo à frente, sabendo-se que inúmeras vezes o mundo do trabalho no sistema capitalista o rejeitará, justamente por sua formação *deficitária*, que obviamente não será condizente com as qualificações exigidas, estas cada vez maiores dada a competitividade selvagem de que hoje somos todos reféns. Haverá saídas? Talvez quando se puder desmascarar esta rede de interesses que atravessa as reformas educativas levando à uma tomada de consciência mais lúcida de resistência atuante: a de quem sabe o que faz e como faz.

## Considerações Finais

Percebemos em nosso trabalho a indicação de pontos desfavoráveis presentes no projeto, de

modo que é necessária uma efetiva revitalização da proposta pedagógica do PCF. Revitalização esta que leve mais em consideração, as demandas e as necessidades do educando, e menos os interesses econômicos – que tanto podem ser do Estado, do sistema produtivo ou de seu instrumento de atuação internacional, o Banco Mundial.

À luz dos testemunhos coletados, dos professores envolvidos no PCF, conclui-se que o projeto, apesar de apresentar pontos desfavoráveis, alcançou, via de regra, certo êxito, pois diversos entrevistados manifestaram claramente que atingiram uma nova visão, mais ampla, mais equilibrada e, por que não dizer, mais ética e justa do que é ser educador e, especificamente, do significado real do que é realizar uma avaliação mais correta dos alunos, seja no PCF, seja no sistema tradicional de ensino.

Neste sentido, podemos concluir que o projeto obteve certo sucesso, pelo menos na alteração estatística. Qualitativamente não somos capazes de referir se o projeto é realmente proveitoso, porque não almejamos e não temos neste trabalho a análise do que sucedeu com estes discentes depois, para divisar se os egressos obtiveram sucesso, ou se estão bloqueados atualmente no ensino médio e pelo mundo do trabalho, confirmando a exclusão branda apontada por Bourdieu.

Podemos inferir que a melhora das estatísticas não é sinônimo de que esta política pública do PCF deu certo, pois os dados podem ser maquiados, podem ser omissos, podem estar mal captados e podem comportar um grande desvio padrão – que estatisticamente gera análises e interpretações em viés e até, muitas vezes, equivocadas.

As estatísticas apontam que houve melhoras. Os professores, de alguma forma, também indicam essa conclusão. No entanto, o que está em jogo não é uma correção simples das distorções idade-série presentes no Estado do Paraná. O que está em jogo, na verdade, é a

inclusão dos egressos do programa na vida econômica, social e produtiva do sistema capitalista. E esta é uma questão que merece ser examinada com mais cuidado, se considerarmos que o sistema capitalista tem bagagem suficiente acumulada para não propor e subsidiar propostas educativas perigosas à sua sobrevivência.

### Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação e reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Orgs.). **Escritos e educação**. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CAPPELLETTI, I. F. *et al.* Fios e Tramas: a complexidade da avaliação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 1999.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação Trabalho Pedagógico).
- \_\_\_\_\_. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. In: **Revista de Educação**, Trevozet. (09) fev 2002a, p. 18-25.
- \_\_\_\_\_. **A progressão continuada e a democratização do ensino**. 2002b. (Trabalho em fase de publicação).
- MIOTTO et al. **O banco mundial e a política da educação**. Disponível em: [www.giocities.com/sociedadecultura/neoliberalismo.html](http://www.giocities.com/sociedadecultura/neoliberalismo.html); acessado em: agosto de 1999.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal. Publicações Dom Quixote, 1992.
- SEED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, Departamento de Primeiro Grau. **Projeto Correção de Fluxo Escolar: dados de identificação**. Curitiba, 1996.
- SHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- SORDI, M. R. L. De. A avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L. (Orgs.). **Pedagogia universitária – a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

# **SOBRE A DEMOCRACIA NO COTIDIANO DA ESCOLA PRIVADA: UMA ANÁLISE DE CATEGORIAS**

## ***ABOUT DEMOCRACY IN THE EVERYDAY LIFE OF THE PRIVATE SCHOOL: AN ANALYSIS OF CATEGORIES***

**José Luiz MARQUES<sup>1</sup>  
Silvana de Sousa LOURINHO<sup>1</sup>**

O trabalho de pesquisa que desenvolvemos no decorrer do primeiro semestre de mestrado em Educação<sup>2</sup>, orientado pela profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo, na disciplina “Seminários sobre a Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio” procurou traçar, por meio de análise de categorias, um perfil, ainda que restrito, do espaço escolar privado e um perfil do professor que atua nesse espaço.

As categorias que, *a priori*, foram objetos de análises tiveram seus aportes mais significativos em textos teóricos estudados e analisados em sala-de-aula.

Além dessas, as categorias que *a posteriori* foram analisadas, surgiram das pesquisas empíricas e encontram naquelas teorias fundamentações que nos levaram a incluí-las neste relatório.

Foram pesquisados sessenta e três professores, dos três níveis de ensino fundamental, médio e superior. As questões que fundamentaram a pesquisa foram:

Na sua opinião, em primeiro lugar, o que é mais importante para se dizer que um país é democrático? E em segundo lugar?

Elaboramos uma relação de respostas as quais os pesquisados deveriam apenas assinalar por ordem de importância, ou seja, como a primeira e como a segunda. São elas:

a) que existam vários partidos

<sup>(1)</sup> Mestrandos em Educação – PUC-Campinas.

<sup>(2)</sup> Também participaram desta pesquisa os alunos André Luis Cuchiaro, Fábio Guerra Contrera, Sandra Regina Sarto, Silvania Maria Bernardes, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.



**Comunicação**

b) que todos tenham alimentação e moradia

c) que brancos, negros, homens, mulheres, pobres, ricos, todos sejam tratados igualmente.

d) que as pessoas possam participar de sindicatos e de associações.

e) que se possa criticar e protestar

Por meio dos resultados obtidos na pesquisa quantitativa, evidentemente, com o aporte do texto de Dagnino (1994), fizemos um levantamento de dados e chegamos a algumas análises que destacaremos a seguir, conforme tabela abaixo:

**Tabela de Pesquisa Quantitativa: 63 pesquisadores.**

OPÇÃO	MILITANTES		SEXO		IDADE		
	S %	N %	F %	M %	18 A 25 %	26 A 40%	+40%
A= 8=13%	2 = 32,%	6=9,5%	5= 7,9%	3= 4,8%	1= 1,5%	4= 6,5%	3= 4,7%
B= 7=11%	1=1,5%	6=9,5%	5= 7,9%	2= 3,2%	1= 1,5%	4= 6,5%	2= 3,4%
C=24=38%	4=6,3%	20=32%	16= 25%	8= 13%	7= 11,4%	16=25,3%	1= 1,5%
D= 6= 9%	1=1,6%	5=7,9%	3= 4,8%	3= 4,8%	2= 3,1%	3= 4,7%	1= 1,5%
E=18=29%	3=4,8%	15=24%	11= 17%	7= 11%	2= 3,1%	10=15,8%	6= 9,5%
T=63=100	11 17%	52 83%	40= 63%	23= 37%	13=20,6%	37=58,8%	13=20,6%

ESCOLARIDADE					SÉRIE			
MÉDIO	GRAD.	ESPEC.	MEST.	DOUT.	1 A 4	5 A 8	ME	SUP.
	2= 3,1%	1= 1,5%	3= 4,7%	2= 3,6%	1= 1,5%	3= 4,7%	2= 3,1%	2= 3,3%
	3= 4,7%	4= 6,6%		1= 1,5%	2= 3,4%	1= 1,5%	1= 1,5%	3= 4,7%
1=1,5%	8=12,6%	3=4,7%	9=14,2%	3= 4,7%	5= 7,9%	2= 3,4%	5= 7,9%	12=19%
	2= 3,4%	1=1,5%	2= 3,3%	1= 1,5%	1= 1,5%	1= 1,5%	2= 3,4%	2= 3,4%
1=1,5%	5= 7,9%	3=4,7%	6= 9,5%	3= 4,7%	4= 6,3%	3= 4,7%	5= 7,9%	6= 9,5%
2= 3%	20=31,7%	12=19%	20=31,7%	10=15,8%	13=20,6%	10=15,8%	15=23,8%	25=39,8%

ESCOLAS		TEMPO DE SERVIÇO			
PÚBL.	PARTIC.	05/10A	10/15 A	15/20A.	MAIS/20
3= 4,7%	5= 7,9%	1=1,5%	2= 3,4%	4= 6,3%	1= 1,5%
4= 6,4%	3= 4,7%	1=1,5%	2= 3,4%	3= 4,7%	
4= 6,4%	20=31,9%	4=6,4%	6= 9,5%	9= 14%	4= 6,6%
1= 1,5%	5= 7,9%	1=1,5%	2= 3,1%	2= 3,4%	1= 1,5%
4= 6,4%	14=22,2%	5=7,9%	4= 6,3%	4= 6,3%	2= 3,4%
16=25,4%	47=74,6%	12=19%	16=25,4%	22=34,9%	8=11,2%

No que se refere à análise de discurso dos entrevistados, observamos que ao item C, ou seja, aquela que se relaciona com a democracia por meio do pressuposto de que brancos, negros, mulheres, homens, pobres, ricos, todos sejam tratados igualmente, foi indicada por trinta e oito por cento deles, denotando então, que o princípio básico para se ter um país democrático é a igualdade de direitos, fortemente ligado à noção de cidadania e à democracia, porém nos resultados parciais da pesquisa, notamos a forte inclinação dos sujeitos pesquisados para o paradigma “pós-moderno” em que, segundo Foucault (1981) o “sujeito é um observador social e valoriza as ações e interações a partir de uma intencionalidade dirigida”, advinda do fato de que a militância social dos entrevistados resume-se a um percentual muito baixo, ou seja, abaixo de quinze por cento.

Na prática, a pesquisa aponta as associações e os sindicatos como as últimas representações escolhidas, dando-nos a idéia de que essas representações pouco ou quase nada fazem pela categoria e que a liberdade de expressão sindical perde sua força representativa do coletivo.

Esses apontamentos nos remetem à falta de participação social, apontam necessidades de mudanças no (re) pensar a democracia participativa e mostram também a influência do autoritarismo social dos empresários da educação, uma vez que estamos analisando, em sua maioria, professores de escolas particulares.

Nessa análise, observamos também a contradição entre o discurso teórico e a prática, em que a militância e a democracia acabam religadas à questão do domínio do saber e do poder, influências de idéias doutrinárias neoliberais.

Além disso, os discursos apontam o individualismo e a competitividade como categorias indispensáveis ao funcionamento do modelo

capitalista e do que hoje a globalização tem produzido no âmbito educacional.

Quanto à situação econômica e social dos entrevistados, observamos que os pesquisados são, em sua maioria, pessoas entre 26 e 40 anos e expressam a idéia de “status”<sup>3</sup> social por meio da profissão que exercem e por meio da instituição para qual prestam serviços.

Em uma observação mais subjetiva, percebemos que os sujeitos pesquisados pouco apresentam preocupações com projetos futuros e vêem o presente como o mais relevante, um presente relativista, acomodado. Além disso, embora dezoito por cento tenha optado pela resposta E, aquela em que se pode criticar e protestar, os entrevistados aparentam diferentes reações que denunciam o receio de que seus conhecimentos teóricos sejam investigados, ou até mesmo, avaliados e de que sua situação profissional possa ser ameaçada e colocada em risco.

Por outro lado, o modelo de educação como produção capitalista também foi observado por nós pelos impedimentos do nosso acesso aos professores por parte da instituição escolar, pela resistência dos pesquisados e pela falta de tempo.

Esses impedimentos variaram desde o horário restrito dos intervalos dos professores, o regime rigoroso da hora/aula como tempo capitalista até o acúmulo de funções tecnicistas, que vestem a escola com uma roupagem fordista (NORONHA, 1998) de educação, na ocupação integral dos professores no período em que eles se encontram nela.

Em relação à formação dos pesquisados, observamos que a maioria está entre graduação e mestrado e lecionam no ensino superior privado, mostrando-nos que há um certo esforço para elevar o valor da titulação, esforço este, impulsionado pelas exigências do mercado na busca

<sup>(3)</sup> Entendemos status social a partir da importância da significação da profissão de professor de escola particular vista a partir da diferenciação da significação da profissão de professor da escola pública.

pela “qualidade total” (ENGUITA,1995) como ordem mobilizadora.

Entretanto, os interlocutores parecem se debruçar sobre os seus conhecimentos e suas especificidades para se comunicarem, talvez por quererem salvaguardar seu status e sua autoridade profissional pelo processo acadêmico que vivenciaram ou como se desconfiassem da legitimidade dos saberes constituídos na exigência da prática e pressentissem não serem elementos suficientes para garantirem o reconhecimento profissional almejado.

Por outro lado, em uma interpretação mais subjetiva, percebemos que os entrevistados, em função de suas reações diante dessa pesquisa, parecem dissociar o sentido da pesquisa da prática de ensinar, o que nos fez pensar na falta de articulação ensino/pesquisa dentro e fora da escola, fato em que, segundo Castoriades (1992) “o instituído pressupõe o social instituinte”, ou seja, o professor da escola particular aparenta uma formação que se aproxima das situações localizadas e reais da escola, o que pode servir para se fomentar outra discussão sobre diferenças de paradigmas, mas que não pretendemos desenvolver aqui.

Analisando o exercício crítico dessas entrevistas, é possível sinalizar, entre os pesquisados, a abstração do pensamento em contraponto à *práxis*, em que o fato de se ter a consciência de que se está agindo pode ser a ilusão de que se está transformando.

Outrossim, os sujeitos dessa ação não percebem sequer ou não querem perceber que estão se silenciando diante dos problemas sociais e muito menos que silenciam os outros, ou seja, seus alunos e aqueles que, de alguma forma, lhes imprimem significações.

Nesse conformismo generalizado, a idéia de que “tudo o que funciona é válido” passa a se sobrepor ao fato de que a apreensão da aparência negligencia o entendimento e a análise de uma essência mais complexa.

Portanto, o professor acaba, muitas vezes, despercebidamente, atuando como um mediador

na relação dos sujeitos, incluindo-se aqui ele mesmo, com o mercado material simbólico e dominante que está totalmente determinado pela indústria cultural .

Este professor, resultante do meio e do momento, expressa uma relação ilusória em suas representações e põe a realidade de cabeça para baixo, conseqüência de sua atividade material limitada e de suas relações sociais limitadas que daí resultam.

Abrimos aqui um questionamento a respeito dessa ideologia como cultura: Se as mudanças do pensar não são fechadas e se a militância social pode ser considerada uma variável no meio de tantas outras na construção da cidadania, será que podemos fomentar sobre esses sujeitos, sujeitados às orientações capitalistas da política educacional atual, observadores da realidade que os circunda e que valorizam as ações e as interações a partir de uma intencionalidade dirigida, um paradigma de retomada do passado, porém, com nova roupagem do presente, ou seja, um paradigma do “presentismo” (SCHAFF, 1995)?

Essas categorias *a priori*, analisadas por nós, pesquisadores, deram margem para outras categorias que, *a posteriori*, foram sendo levantadas e também analisadas a partir do trabalho empírico e que, por instinto de um movimento entre teoria e prática, fazemos questão também de elencá-las aqui.

Em uma análise de sistematização do trabalho pedagógico, notamos que a pressão exercida pelo sistema educacional vigente hoje no Brasil influencia o trabalho do professor em diferentes aspectos, apontando-nos graves conseqüências para o aspecto pedagógico, uma vez que esse sistema lhe “rouba” parte do seu tempo com tarefas tecnicistas com interesses, digamos, bastante circunscritos.

A pressão varia desde os mecanismos de controle institucional da “hora do cafezinho” até as políticas pedagógicas de se preparar o aluno para a avaliação, ou seja, para o Exame Nacional de Curso e para o provão nas universidades.

Essa pressão se dá desde a rotatividade burocrática, que impede o professor de dedicar um maior tempo à pesquisa e que dificulta a atualização de suas teorias e de sua prática metodológica, até a necessidade da instituição de se promover, às custas da sistematização do trabalho pedagógico, perante o mercado e perante a sociedade

Foi-nos de observar aqui também que alguns professores, ainda que despercebidamente, acabam contribuindo para que esse quadro de autoritarismo social se agrave ainda mais, no sentido de acomodarem-se diante de novas teorias e práticas metodológicas apresentadas e exercidas por colegas de trabalho e, o que é pior, ainda criticá-las e menosprezá-las.

Embora as categorias levantadas e analisadas pelo grupo nos remetam a uma idéia um tanto quanto desmotivadora a respeito do papel do educador hoje na escola privada, percebemos também que os sujeitos pesquisados, em sua maioria, se consideram ainda agentes de seu papel principal : o de educar.

Mesmo diante de ideologias que dividem pensamentos, considerando a abrangência dos fatores explicitados que permeiam o trabalho pedagógico, os entrevistados nos revelaram com muita convicção, um posicionamento de protagonistas do ensino/aprendizagem e consideraram o lugar institucional do professor no espaço escolar como responsável por instaurar e assegurar as relações de ensino na sala de aula e na tarefa de garantir ao aluno a transmissão do legado cultural, do conhecimento sistematizado ao longo da história da sociedade.

As formas de atuação reveladas por eles por meio da idéia de que o conhecimento do sujeito depende das mediações, da partilha de significações e o interesse deles em ajudar os alunos a falarem e a escreverem melhor nos remeteram à idéia de que o papel do educador sobrevive diante de uma história/fragmento e

que, socialmente, o professor parece ser aquele que mais sustenta o suposto caráter da escola privada: a educação como formação e ascensão social.

Observamos, nos tipos pesquisados, caracteres que se aproximam e se diferenciam a fim de traçarmos alguns perfis desses sujeitos e do espaço escolar privado no qual estão inseridos.

Podemos observar que, diante desse público pesquisado, há dois tipos de educadores que se diferem em seus objetivos e em suas práticas. Dois tipos que convivem em uma instituição com pensamento homogeneizado . Para defini-los, apenas por questão de exposição, utilizaremos-nos de palavras de Kuenzer<sup>4</sup> :

O educador sobrevivente: aquele que se vê obrigado a não ser descartado do mercado de trabalho, não aceita e não quer mudanças no sistema educacional, sobrevive explicando-se a sua forma, faz pesquisa ação, exige formação continuada, mas continua caminhando no marasmo institucional da escola privada.

O educador culpado: aquele que ouviu e sentiu que é sua a responsabilidade de mudança dentro do espaço escolar e fora dele, que também é sua a responsabilidade no combate às desigualdades e à violência e que somente um ensino voltado antes à formação do cidadão poderá ser uma luz no fim do túnel para que ele possa, evidentemente, praticizar seus sentimentos. Esse educador parece ser o mais sofrido, pois, ainda que com toda sua consciência democrática, não consegue um trabalho eficaz, pois a sua volta estão os sobreviventes, os acomodados, além, é claro, a estrutura educacional..

Concluimos, portanto, que diante do contexto escolar privado, falarmos em reforma é tremer algumas das bases capitalistas que sustentam a instituição, muito embora, essa palavra se converta em um termo da moda nos

<sup>4</sup>) Palavras da Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer, em uma mesa redonda sobre as influências do modelo educacional capitalista no trabalho do professor em sala de aula, realizada na UNICAMP.

discursos que permeiam a prática pedagógica e nos próprios discursos institucionais.

Esses discursos estão muito mais centrados em objetivos que consideram reforma como sendo receitas de novas técnicas de trabalho e novas formas de se repetir o conhecimento científico instituído como verdade pelos materiais didáticos. Entenda-se aqui, essas técnicas como o professor multimídia, o plantão-internet, o método de ensino sistematizado e departamentalizado, enfim, tantos outros que apenas dão uma maquiagem nova ao ensino tradicional, sistêmico, ultrapassado e com poucas finalidades.

Diante disso, o educador da escola privada continua vendo o produto como acabado. Não há tempo dentro da sala de aula para se estudar e muito menos espaço para se trocar experiências.

Esse educador, ainda que despercebidamente, acaba contribuindo para o quadro caótico pelo qual a educação brasileira caminha, acaba por localizar a ciência aos interesses da clientela, por transformar a experiência humana naquilo que muito acontece e quase nada acontece, por homogeneizar os fatos e levar seus alunos à idéia de se adaptarem a eles, sem questioná-los e a conservar a realidade, não como um movimento permanente, mas linear.

O educador democrático não está dialógico, ele é dialógico por sua experiência, por sua capacidade de questionamento e por seu amor ao que faz.

O educador democrático tem a função de selecionar e modificar os discursos de outros campos, de procurar abandonar o discurso regulativo e de considerar o educando como um ser em formação e em produção de conhecimentos.

Nesse contexto em que a escola privada caminha, no qual o autoritarismo social prevalece sobre as formas do conhecimento, em que a perspectiva dos educadores a respeito da educação é gerencial, em que a democracia é mais uma elegante máscara desse autoritarismo,

onde o conceito de educador se divide em fragmentos, bem como a história desse educador, contexto no qual a ideologia como ciência prevalece sobre a ideologia como cultura e em que a pesquisa não dicotomizada é quase inexistente e, quando existe, é banalizada em detrimento dos problemas sociais, resta-nos lançar mão de uma questão um tanto quanto perturbadora e um tanto quanto pertinente para essa nossa discussão e para discussões futuras: Para quem os teóricos da Educação fazem discursos muito bem elaborados e para quê tem servido esses discursos na prática da escola privada hoje?

### Referências Bibliográficas

BRUNI, J. Carlos, "Ideologia e cultura". In: **Ciências Sociais**, (coletânea de textos), CENP, SEE/SP, 1986.

CASTORIADES, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Tradução de Rosa Maria Boaventura, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

DAGNINO, E. (Org.). Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ENGUITA, Mariano Fernández. **La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro**. Madrid: Morata, 1995.

FOUCALT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

NORONHA, Olinda M. **História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas, SP: Alínea, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas na sala de aula**. Anais da XIX Reunião da ANPEd, Caxambu (MG), setembro de 1996.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Trad. Maria Paula Duarte. 6.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995 (Ensino Superior).

VEIGA, Ilma P. A., Maria E.L.M Castanho (Orgs.). "Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura", de Dulce Maria P. Camargo.

In **Pedagogia universitária: aula em foco**, Campinas, SP: Papyrus, 2000.

**Observações:** As informações desse trabalho são oriundas dessa pesquisa do grupo em escolas de ensino fundamental ao ensino superior e, em sua maioria, escolas privadas, daí o resultado do título do trabalho.

---

FRIGO, Maura Cristina. **Inglês Instrumental: contribuição para o desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino superior.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2001. 125p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

---

Virada do século XX para o XXI: grandes transformações na economia, política, tecnologia, prestações de serviços e educação. Nunca o ser humano precisou estar tão apto a transformar conhecimento em resultado prático. Frente a este panorama estão instituições educacionais e docentes com a responsabilidade de formar os futuros protagonistas de novas transformações sociais que se darão como resultado do processo dinâmico e histórico do qual fazemos parte. Apesar de toda evolução, não há nada que substitua a leitura, a pesquisa, a necessidade do aprender a aprender. A comunicação é essencial; o ensino e aprendizagem de línguas, notório. Este trabalho procura focar esta época de transição e mostrar a contribuição da disciplina de Inglês instrumental para o desenvolvimento da habilidade de leitura no Ensino Superior. Tem como sujeitos estudantes universitários de Ciência da Computação, Tecnologia em Processamentos de Dados e Matemática que cursam a referida disciplina em seus primeiros anos. Conta com depoimentos de professores de Inglês Instrumental e profissionais de informática. Por que o Inglês? Por ser a língua da dominação econômica e tecnológica, falada nos mais recônditos cantos do planeta e oficial de congressos e grandes encontros, onde se apresentam os resultados das inúmeras produções científicas.

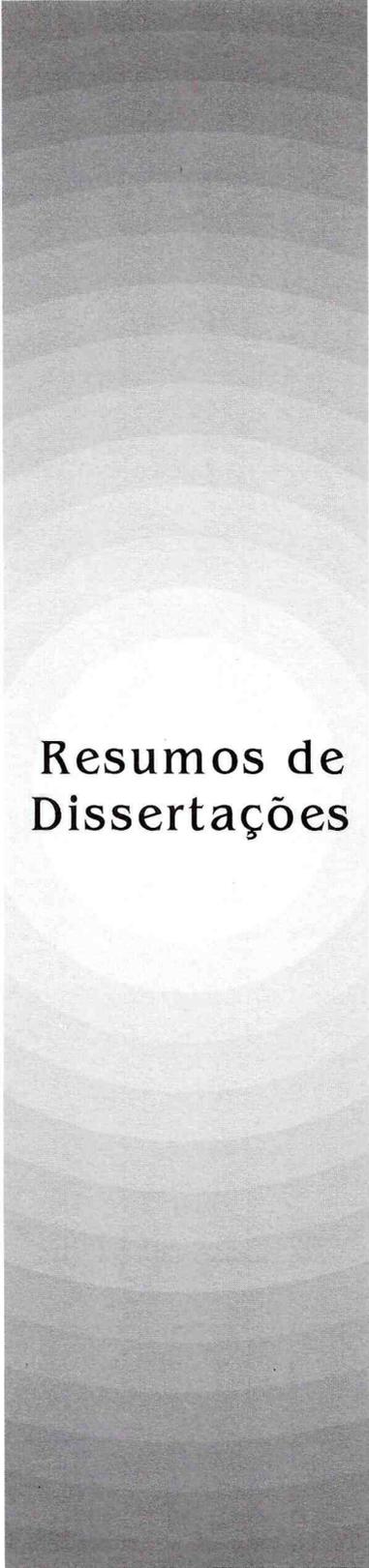
**Palavras-chave:** Inglês Instrumental; Leitura; Estratégias de Leitura.

---

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **Expectativas educacionais e ocupacionais no contexto do capitalismo contemporâneo: um estudo com alunos do Ensino Médio público.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2002, 111p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

---

Este estudo, que se insere na linha de pesquisa “Universidade e Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio”, investiga a situação e as expectativas educacionais e ocupacionais de alunos concluintes do Ensino Médio público, no contexto das transformações do capitalismo no final do século XX. Pesquisa



## Resumos de Dissertações

constituída de duas fases: uma bibliográfica, sobre os conceitos de reestruturação produtiva, globalização econômica e financeira, mundo do trabalho, políticas neoliberais, Ensino Médio e Juventude; e a outra, empírica, feita através de um questionário aplicado aos alunos concluintes do Ensino Médio de uma escola pública de Campinas-SP. Enfoca este nível de ensino por considerar que os jovens alunos são os mais vulneráveis às dificuldades decorrentes da fase atual de ajustes do capitalismo. Busca-se compreender os determinantes do contexto econômico, político e social atual e os desdobramentos para a educação brasileira. Os movimentos econômicos, políticos e sociais que configuraram a história do Brasil no século XX foram abordados para uma melhor compreensão

do desenvolvimento histórico do Ensino Médio e das políticas atuais para este nível de ensino. O tema “juventude” foi abordado como uma categoria social, com suas dificuldades próprias de participação na sociedade. Constatamos que os alunos têm poucas perspectivas de realizar suas expectativas devido à fraca formação escolar recebida, por não estarem preparados adequadamente para disputar vagas no ensino superior público e por participarem da acirrada disputa por um lugar no mundo do trabalho, em consequência da redução dos postos de trabalho e das exigências de mais formação escolar do trabalhador.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Trabalho; Juventude.

PEREIRA, Dione Lis Martins. **O Caráter Formativo-Educativo da Avaliação Institucional: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000. 127p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior.

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa Avaliação Institucional e teve por finalidade o conhecimento e a análise do caráter formativo-educativo da Avaliação Institucional, considerando a experiência da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, no período de 1994-1997. O foco central dessa pesquisa foi a ótica do docente, ainda que se considere importante ouvir todos os atores do processo. Para o presente estudo foram ouvidos 15 professores que haviam participado do processo naquele período. As respostas ao questionário semi-estruturado e às entrevistas foram organizadas segundo categorias, que agrupam os dados obtidos, facilitando a análise dos mesmos. Em decorrência das análises realizadas, percebe-se, tensão em relação à Avaliação Institucional,

consequência da resistência à crítica e à mudança e, todavia, a maior parte dos professores, mesmo reconhecendo a resistência, tendem a superá-la e entendem que o movimento gerado com a Avaliação Institucional favorece o diálogo, a reflexão, a interatividade e a solidariedade, na busca do aprender, a ser da evolução e da articulação entre partes e todo. Considerando a complexidade do fenômeno em estudo, conclui-se que é possível trabalhar o caráter formativo-educativo no âmbito da Avaliação Institucional nas Universidades, o que depende dos fundamentos transpostos para os modos e meios de sua implantação assim como dos mecanismos motivadores dos sujeitos do processo.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional; Complexidade: caráter Formativo-Educativo

SOUZA, Lúcia Helena Wulff Batista de. **O Coordenador Pedagógico e o Professor: formação continuada e reflexão conjunta.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2002. 143p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

A presente pesquisa inclui-se na linha de pesquisa Universidade e a Formação de Professores para

o Ensino Fundamental e Médio, colocando-se no domínio da Educação Continuada de Professores,

tendo como objeto de estudo a atuação do coordenador pedagógico como mediador na formação continuada do professor, cujas ações reflexivas expressam a relação dialética entre a prática e a teoria, envol-vendo a ciência e a construção do conhecimento. O contexto escolar forneceu os subsídios para o desenvolvimento do tema. A experiência profissional desta pesquisadora contribuiu na análise e conclusões do estudo. A direção teórico-metodológica se deu pela escolha da pesquisa qualitativa, desenvolvida com coordenadores pedagógicos da rede particular e pública de ensino, em que as entrevistas, questionários e documentos, objetos de análise, procuraram circunscrever o papel profissional do coordenador pedagógico. Procuramos analisar a prática do coordenador hoje, articulada ao passado, consi-derando os

acontecimentos de ordem política, econômica, cultural. Partimos do Brasil-colônia até os dias atuais, com a implantação da nova LDB (9.495/96). Verificamos a crescente importância do papel do coordenador pedagógico no espaço escolar, ressaltando os aconteci-mentos que influenciaram a formação de professo-res e a atribuição da função de coordenação no âmbito escolar. Acreditamos que haverá implicações diretas dos resultados desta pesquisa para a formação do professor mediada pelo coordenador, trazendo propostas de ação para o processo de escolarização permanente e experiência profissional do professor, além de contribuições diretas para o trabalho do coordenador pedagógico.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Reflexão Docente

---

FRUCTUOSO, Maria Lúcia Silva. **As Máscaras Nossas de Cada Dia na Organização Escolar.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2001. 133p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima Montes Castanho.

---

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Avaliação Institucional, e buscou uma reflexão sobre a interferência das relações intrapessoais e interpessoais na dinâmica de funcionamento dos diferentes grupos numa organização escolar. Faz uma leitura sobre o Projeto Político-Pedagógico de uma Instituição, investigando a sua conceituação, princípios norteadores, finalidades e sua construção, esclarecendo pontos positivos e negativos. Mostra que há uma fragmentação e obscuridade em relação ao entendimento dos docentes sobre o mesmo, e a necessidade apresentada pelo grupo, em esclarecê-lo delineando princípios norteadores comuns a todos os segmentos da organização. Relaciona o desprazer em ser docente com valores de ordem material e com a desqualificação da categoria, mas principalmente pela falta de habilidades emocionais que em muitos momentos provocam desgastes e dificuldades desnecessárias no ambiente educacional, tornando

desprazerosa a permanên-ciano local de trabalho. Considerando a importância do autoconhecimento e conscientização de todos no exercício da função de educador, propõe o contato com a tipologia junguiana, para o reconhecimento das inúmeras pessoas utilizadas no ambiente, que interpõe e desvia o processo educativo, promovendo o mal estar na instituição. Aliado a esse processo e reconhecendo que o aprender implica uma relação dinâmica e dialética da pessoa com o mundo, sugere a realização do trabalho de "grupos operativos" de Pichon-Rivière como formação continuada, para a percepção de posturas inadequadas, em que cada um possa se perceber e perceber-se no outro, e por isso mesmo, reconhecer e trabalhar as próprias dificuldades. Faz uma relação deste tipo de dinâmica com o desenvolvimento de uma filosofia educacional com base na cooperação e solidariedade pelo trabalho em equipe, para a reconstrução de um Projeto Político-Pedagógico

que se sustente na conscientização de todos: Direção, docentes e técnicos-administrativos.

**Palavras-chave:** Relações intrapessoais e interpessoais; Grupos; Organização Escolar.

---

PIAZENTINO, SÍLVIA Helena de Oliveira. **Formação do Educador e Reestruturação Curricular: reflexões a partir do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2001. 99p. Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

---

O presente trabalho inscreve-se na linha de pesquisa "Avaliação Institucional", situando-se no campo da "História das Instituições Educativas". Sendo nosso objeto de estudo a formação do educador e a reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas, buscamos analisar o contexto atual e as implicações da crise histórica na sociedade e na universidade contemporânea, visando contribuir para a reflexão sobre este processo. Recorremos à bibliografia específica e utilizamos como instrumentos de coleta de dados documentos, formulários, entrevistas e observações sobre o cotidiano na referida instituição educativa,

possibilitando, assim, alcançarmos os resultados pretendidos. Dada a multidimensionalidade do fenômeno *Educação*, a nova estrutura curricular do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas é limitada e o seu avanço será percebido no decorrer do processo educativo. Acreditamos na universidade como espaço para a construção e desenvolvimento de um trabalho pedagógico que vise a formação do educador-pesquisador, *intelectual orgânico* a serviço da transformação social.

**Palavras-chave:** Universidade; Formação do Educador; Reestruturação Curricular.

## NORMAS PARA OS COLABORADORES

A Revista de Educação aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço 1,5 linhas, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. Solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e em inglês. Incluir também três palavras-chave (key words) que permitam a indexação do trabalho e o título do trabalho em inglês.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contato.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos - 20 páginas
- comunicações e resenhas - 05 páginas
- notícias e resumos - 01 página.

As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT ou de outro sistema aceito pela comunidade científica.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes, será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu artigo foi publicado.

A Revista de Educação reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

## Normas para os Colaboradores

# PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

## **Grão-Chanceler**

Dom Gilberto Pereira Lopes

## **Reitor**

Pe. José Benedito de Almeida David

## **Vice-Reitor**

Pe. Wilson Denadai

## **Pró-Reitoria de Graduação**

Prof. Jamil Cury Sawaya

## **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Profa. Dra. Vera Sílvia Marão Beraquet

## **Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários**

Profa. Dra. Carmen Cecília de Campos Lavras

## **Pró-Reitoria de Administração**

Prof. Antonio Sergio Cella

## **CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

### **Diretora**

Profa. Marina de Macedo Arruda

### **Diretora Adjunta**

Profa. Raquel Maria de Almeida Prado

### **Coordenadora do PPGE**

Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

## **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

### **Diretora**

Profa. Edwiges Pereira Rosa Camargo

### **Diretora Associada**

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

## Entrevista

Docência no Ensino Superior: competências e Responsabilidades para com a Sociedade, o Aluno e a Instituição

**Professor Dr. Pedro Goergen**

Entrevistado por Eliethe Xavier de Albuquerque

## Artigos

Análise de Conteúdo, Análise de Discurso: questões teórico - metodológicas

**Elisabete Mattallo Marchesini de Pádua**

A construção do Sujeito Através da Linguagem: um diálogo entre as teorias de Habermas, Bakhtin, Vygotsky e Foucault

**Rejane de Sousa Fontes**

A Importância da Leitura para o Desempenho Escolar dos Alunos do Ensino Fundamental

**José Ferreira Simões e Beatrice Laura Carnielli**



**PUC**  
**CAMPINAS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

A Práxis no Cotidiano Escolar: realidade e possibilidades de ação

**Maria de Fátima Piconi**

Re-significando o Trabalho do Educador-Pesquisador

**Dirce Encarnación Tavares**

Projetos Inovadores: contextualizando o caso do Paraná

**Mara Regina Lemes De Sordi e Valderice Cecília Limberger Rippel**

## Comunicação

Sobre a Democracia no Cotidiano da Escola Privada: uma análise de categorias

**José Luiz Marques e Silvana de Sousa Lourinho**