

ariús

v. 15, n. 1
jan./jun. 2009

Revista de Ciências Humanas e Artes

● **Autora Convidada**

Sandra Mara Corazza (UFRGS)

● **Dossiê Educação:**

sujeitos, práticas e reflexões

● **Outros Temas**

ISSN 0103-9253



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

v. 15, n. 1, 100 p., jan./jun., 2009

CENTRO DE HUMANIDADES

ARIÚS – Revista de Ciências Humanas e Artes
CENTRO DE HUMANIDADES – UFCG
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário, CP 10.052
CEP 58.429-900, Campina Grande – PB



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN – 0103-9253

v. 15, n. 1, 100 p., jan./jun. 2009

A Ariús é uma publicação semestral do Centro de Humanidades da UFCG. Publica trabalhos inéditos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Artes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE

EDITOR

André Augusto Diniz Lira (UFCG)

EDITORAS ADJUNTAS

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos e Leiliam Cruz Dantas (UFCG)

CONSELHO EDITORIAL (UFCG)

Carmen Verônica de Almeida Ribeiro • Fernando José Torres Barbosa • Garibaldi Dantas de Oliveira • Gervácio Batista Aranha • José Benjamim Montenegro • Magnólia Gibson Cabral da Silva • Paulo Matias Figueiredo Júnior • Mércia Rejane Rangel Batista • Renato Kilpp • Roberto Mendoza

COMISSÃO CIENTÍFICA

Afrânio-Raul Garcia Júnior (EHES- CRDC) • Antonio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI) • Antônio Paulo Rezende (UFPE) • Antônio Torres Montenegro (UFPE) • Bernardete Wrublewski Aued (UFSC) • Denise Lino de Araújo (UFCG) • Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN) • Eliane Moura da Silva (UNICAMP) • Eli-Eri Luiz de Moura (UFPB) • Gesinaldo Ataíde Cândido (UFCG) • José Roberto Pereira Novaes (UFRJ) • Lemuel Dourado Guerra (UFCG) • Lia Matos Brito de Albuquerque (UECE) • Luiz Francisco Dias (UFMG) • Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (UFRN) • Maria de Nazareth Baudel Wanderley (UNICAMP/UFPE) • Maria Stella Martins Bresciani (UNICAMP) • Reinaldo Antonio Carcanholo (UFES) • Suerde Miranda de Oliveira Brito (UEPB)

EDITORA DO DOSSIÊ

Melânia Mendonça Rodrigues

EDITOR DA VERSÃO ONLINE

Antônio Gomes da Silva (UFCG)

Revisores

Língua Portuguesa: Fabiana Ramos de Lima, Nadege da Silva Dantas • Língua Inglesa: Garibaldi Dantas de Oliveira • Língua Francesa: Carmen Verônica de Almeida Ribeiro

Normalização Técnica

Severina Sueli da Silva Oliveira CRB-15/225

REITOR

Thompson Fernandes Mariz

VICE-REITOR

José Edilson de Amorim

CENTRO DE HUMANIDADES

Diretor

Lemuel Dourado Guerra

Vice-diretora

Rosilene Dias Montenegro

Disponível em:

www.ch.ufcg.edu.br/arius

e-mail: arius@ch.ufcg.edu.br

e-mail: editor_arius@ch.ufcg.edu.br

ARIÚS – Revista de Ciências Humanas e Artes

CENTRO DE HUMANIDADES – UFCG

Rua Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário

Caixa Postal: 10.052

CEP: 58.429-900

Campina Grande – PB

Capa e projeto gráfico geral

Designer Gráfica Editora Ltda

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFCG

A718 ARIÚS: revista de ciências humanas e artes. – v. 1, n. 1, (out./dez. 1979) – v. 15, n. 1 (jan./jun. 2009). – Campina Grande: EDUFCG, 2009. 100 p.: il.

Anual: 1979.

Suspensa: 1980-1989.

Anual (com alguma irregularidade): 1990-2006.

Semestral: 2007-

Editor: Universidade Federal da Paraíba de 1979 a 2001; Universidade Federal de Campina Grande 2002-.

ISSN 0103-9253

1- Ciências Humanas 2- Ciências Sociais 3- Lingüística 4- Artes 5- Periódico I- Título.

CDU 3(05)

Sumário

<u>Editorial</u>	5
<u>AUTORA CONVIDADA</u>	
A educação no Século XXI: desafio da diferença pura • Education in the 21 st Century: the pure difference challenge • Sandra Mara Corazza (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).	9
<u>DOSSIÊ: EDUCAÇÃO: SUJEITOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES.</u>	
Reforma da educação no Brasil: organização escolar, avaliação estandardizada e trabalho docente • Reform in Brazil education: school organization, standardized evaluation and teachers' work • Andréia Ferreira da Silva (Universidade Federal de Campina Grande).	19
Recortes da história do pensamento educacional • Moments of educational thinking history • Maria de Fátima Félix Rosar (Universidade Federal do Maranhão).	29
Análise de discurso e ensino: perspectivas para a leitura e a produção textual • Analysys of the speech and teaching: perspectives for reading and textual production • Ivone Tavares de Lucena (Universidade Federal da Paraíba).	41
Ciclos de aprendizagem: a saliência das representações sociais dos professores • Cycles of Learning: the salience of social representations of teachers • Laêda Bezerra Machado e Rosimere de Almeida Aniceto (Universidade Federal de Pernambuco).	47
<u>OUTROS TEMAS</u>	
Psicología Cognitiva: del funcionalismo mentalista a la dialéctica psicosocial • Cognitive Psychology: from the mentalistic functionalism to the social-psychological dialectic • Liliana Iannaccone. (Universidade Nacional de Córdoba - Argentina); Roberto Mendoza (Universidade Federal de Campina Grande).	59
Práticas de repasse de letramento em contexto profissional e escolar: convergências e divergências • Literacies Pratices in the Working Place and at School: convergences and divergences • Kátia Coeli Barbosa da Silva (SESI); Denise Lino de Araújo (Universidade Federal de Campina Grande).	71
Histórias de letramento de sujeitos egressos da educação de jovens e adultos nos ambientes de trabalho e familiar • Literacy stories in workplace and home domains of persons who finished their studies in EJA program • Maria do Carmo Araújo; Maria Augusta G. de M. Reinaldo (Universidade Federal de Campina Grande).	83
<u>INSTRUÇÕES AOS AUTORES</u>	96
<u>PUBLISHING GUIDELINES (INSTRUCTIONS TO AUTHORS)</u>	98

Editorial

A publicação em periódicos é um dos canais mais democráticos para a socialização dos conhecimentos produzidos nas universidades, sobretudo quando os vários artigos publicados são divulgados amplamente na internet, por meio de arquivos digitalizados. Desde o ano de 2007, a revista *Ariús* tem disponibilizado os trabalhos publicados na página do Centro de Humanidades da UFCG (www.ch.ufcg.edu.br). Foi também, nesse ano, que retomamos e consolidamos a estratégia de promover dossiês temáticos abrangendo uma variedade de posicionamentos teóricos, objetos de pesquisa diversificados, em contextos diferenciados, sob a égide de um tema agregador e, paralelamente, criamos, nesse mesmo período, uma seção denominada *Outros Temas* para trabalhos submetidos a avaliação que não se enquadrassem no mesmo eixo do dossiê. Como resultado, nesses últimos dois anos, temos observado o desenvolvimento deste periódico, exemplificado através da qualidade dos artigos submetidos para a avaliação e do crescente número de áreas em que vem sendo classificado pelo QUALIS periódicos, da CAPES, refletindo diretamente a produção de cursos stricto sensu.

Neste novo número, a autora convidada é a professora Sandra Corazza da UFRGS. Em estilo provocador, a autora discute a Educação no Século XXI, em um artigo no qual a reflexão se apropria da arte da escrita para tratar da própria vida e morte dos paradigmas em disputa, das perguntas que não se esperam respostas, conforme afirma. Esse artigo é fruto de uma palestra apresentada no Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea – COBESC 2008, na UFCG. O artigo da professora convidada introduz um conjunto de artigos do dossiê Educação: sujeitos, práticas e reflexões, que teve como editora convidada a professora Dra. Melânia Mendonça Rodrigues (UAEd/UFCG).

Nesse dossiê, a educação é pensada desde os determinantes macrosociais, na sua dimensão histórica, política e institucional, até os seus rebatimentos no cotidiano escolar, na prática didática e nas representações sociais dos docentes. As matrizes epistemológicas dos artigos não são convergentes, mas o olhar tecido reflete a dimensão crítica das autoras no quadro da educação brasileira.

Refletir a Educação, no despontar da segunda década do novo século, a partir da noção plurifacetada do sujeito, amarrado às tramas discursivas (assujeitado) a partir do paradigma pós-estruturalista (e anti-disciplinar), agente e ator social a partir do paradigma sociológico, entrecruzado pelo social e individual a partir do paradigma psicossocial, são algumas das inúmeras possibilidades que o século passado nos legou, como se espelha no dossiê. Uma verdadeira babel teórica que aponta, a seu modo, as ideologias, que mascaram o real, para alguns; as formações discursivas, que o forja, para outros; as representações que o interpreta seletivamente, para outros ainda. As práticas educativas ganham o seu relevo nesse terreno. Razão de ser educação. São, em primeira e última instância, o substrato do refletir sobre a mesma. Razão também de não ser a educação que almejamos, que lutamos para ser, que até forçamos ser, que ainda, por razões inúmeras, não deixamos de ser...

Por fim, na seção *Outros Temas*, a educação é um tema ainda discutido, direta e indiretamente, através de um artigo que trata especificamente da Psicologia Cognitiva, na perspectiva dialética psicossocial, e de dois outros artigos sobre o letramento, a partir de diferentes contextos (profissional, escolar e familiar).

Agradecemos aos que contribuíram na construção deste número, listados nominalmente no expediente da revista e, em especial, a editora do dossiê, profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues.

André Augusto Diniz Lira
Editor da *Ariús*



Autora
convidada



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 15, n. 1, jan./jun., 2009

A Educação no Século XXI: desafio da diferença pura¹

SANDRA MARA CORAZZA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Parto do Epitáfio de um século passado para chegar à Transmissão de Vida. Logo, vou da Morte para a Vida. Tiro, então, fotografias de uma subjetividade do nosso século com uma Câmara Clara. Em seguida, formulo 22 perguntas, sem ter nem esperar respostas. Trago a Herança, a Tradição, a Bagagem; digo duas maneiras de lidar com elas. Sintetizo muito para falar de três tempos da Educação que atravessam os séculos. De vez em quando, leio post-scriptuns. Por fim, termino, sem concluir, para dar início aos debates.

Palavras-chave: Educação. Herança. Professores. Currículo. Transmissão.

Education in the 21st Century: the pure difference challenge

ABSTRACT

I start from an epitaph of the last century to arrive at the Transmission of Life. So, I go from Death to Life. I take, then, some photographs of the subjectivity of our century with a Camera Lucida. After that, I formulate 22 questions, but I do not wait for the answers. I bring Heritage, Tradition, and Background Knowledge; I show two ways of dealing with them all. I synthesize very much in order to speak of three times Education moves through centuries. Once in a while, I read postscripts. Finally, I finish. No conclusions. Just to start the debates.

Key words: Education. Heritage. Teachers. Resume. Transmission.

Sandra Mara Corazza

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS.

Pesquisadora e Coordenadora do Grupo de Pesquisa "DIF - artistagens, fabulações, variações" junto ao CNPq.

E-mail: sandracorazza@terra.com.br

¹ Apresentado no Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea-COBESC. Campina Grande, PB, 18 de junho de 2008.

Epitáfio Para o Século XX

(Affonso Romano de Sant'Anna)

1. Aqui jaz um século
onde houve duas ou três guerras
mundiais e milhares
de outras pequenas
e igualmente bestiais.
2. Aqui jaz um século
onde se acreditou
que estar à esquerda
ou à direita
eram questões centrais.
3. Aqui jaz um século
que quase se esvaiu
na nuvem atômica.
Salvaram-no o acaso
e os pacifistas
com sua homeopática
atitude
– *nux vômica*.
4. Aqui jaz o século
que um muro dividiu.
Um século de concreto
armado, canceroso,
drogado, empestado,
que enfim sobreviveu
às bactérias que pariu.
5. Aqui jaz um século
que se abismou
com as estrelas
nas telas
e que o suicídio
de supernovas
contemplou.
Um século filmado
que o vento levou.
6. Aqui jaz um século
semiótico e despótico,
que se pensou dialético
e foi patético e aidético.
Um século que decretou
a morte de Deus,
a morte da história,
a morte do homem,
em que se pisou na Lua
e se morreu de fome.
7. Aqui jaz um século

que opondo classe a classe
quase se desclassificou.
Século cheio de anátemas
e antenas, sibérias e gestapos
e ideológicas safenas;
século technicolor
que tudo transplantou
e o branco, do negro,
a custo aproximou.

8. Aqui jaz um século
que se deitou no divã.
Século narciso & esquizo,
que não pôde computar
seus neologismos.
Século vanguardista,
marxista, guerrilheiro,
terrorista, freudiano,
proustiano, joyciano,
borges-kafkiano.
Século de utopias e hippies
que caberiam num chip.

9. Aqui jaz um século
que se chamou moderno
e olhando presunçoso
o passado e o futuro
julgou-se eterno;
século que de si
fez tanto alarde
e, no entanto,
– já vai tarde.

10. Foi duro atravessá-lo.
Muitas vezes morri, outras
quis regressar ao 18
ou 16, pular ao 21,
sair daqui
para o lugar nenhum.

11. Tende piedade de nós, ó vós
que em outros tempos nos julgais
da confortável galáxia
em que irônico estais.
Tende piedade de nós
– modernos medievais –
tende piedade como Villon
e Brecht por minha voz
de novo imploram. Piedade
dos que viveram neste século
per seculae seculorum.

1 - A CÂMARA CLARA

A carioca Bettina Maciel é fã de música estrangeira: aprecia as bandas Black Eyed Peas e Rolling Stones e sabe letras e coreografias de Britney Spears e Beyoncé. Usa vestido curtinho ou calça jeans (marca Diesel, de preferência), com sandália de salto, intercalados com conjunto de moletom e tênis All Star, um visual inspirado no filme americano *High School Musical*, sobre adolescentes que querem se sair bem em um espetáculo musical da escola. Quando sai de casa, não deixa de pôr na bolsa brilho para os lábios, óculos escuros e escova de cabelo. Antes de dormir, Bettina toma mamadeira, compreensível para um adorável toquinho de gente que ainda não fez 4 anos – o aniversário é em dezembro e ela quer uma câmera digital ou um iPod.

O mineiro Bruno Augusto Barbosa, de 11 anos, desde os sete compra roupas e acessórios sozinho. Gasta R\$ 250,00 por mês, com perfumes franceses, Cds, cinema e decisões dele próprio: “É um menino maduro”, afirmam os seus pais.

André, 10 anos, aluno de uma 3ª série em São Paulo, descobriu o sexo. Ele conta: “A TV ensina os truques. A escola só enrola. Acho que o sexo tem de descobrir por você mesmo, se não, não dá. Tem de ser na TV, na vida. Foi assim: quando eu tinha 5 anos, vi um filme, que na época achei esquisito. Um homem chegava perto de uma mulher com os seios de fora na piscina e falava: 'Quero te comer'. Não entendi nada. Como assim, 'comer'? Com garfo e faca? Foi superestranho, animal! Fiquei perturbado. Armazenei aquelas cenas na cabeça. Nunca tinha visto nada parecido. Perguntei à professora: ela disse um monte de baboseiras. Perguntei ao meu pai: ele disse algumas verdades, só algumas; depois, veio com um papo de sementinhas se juntando. Então, resolvi aprender por conta própria: fui na banca de jornais da esquina, olhei revistas, perguntei para amigos mais velhos. Fui ficando *expert*. Hoje, não tenho mais dúvidas sobre sexo. Sou um homem resolvido. Agora é só fazer. Já tenho as manhas. Sei do que uma mulher gosta”.

Ana Meire, 12 anos, está nas ruas de Manaus desde os 8. Já aprendeu os truques da profissão: não entra no motel ou no carro sem receber o dinheiro antes, que é guardado por uma amiga. Quando chegou, caminhava para a boate, sem saber que ia para a prostituição forçada. Se não dormisse com homens, não teria alimento e ficaria presa no quarto. Os homens uivavam à passagem do lote de garotas. Gritavam: “Carne fresca, minha gente!” Uma prostituta de mais idade que assistia ao desfile berrou:

“Chegou mais muié pra ser ralada”!

Na região de Butiá e Arroio dos Ratos, RS, Alessandro Rodrigues, 10 anos, trabalha 11 horas por dia. Empilha um metro quadrado de acácia no chão, o equivalente a 600 quilos. Ao final do dia, os empreiteiros de extração da madeira pagam-lhe os R\$ 2,70 correspondentes a seu trabalho.

Entre os muitos fenômenos com origem na penúria africana, um dos mais pungentes é o das crianças-feiticeiras de Kinshasa, a capital da República Democrática do Congo, ex-Zaire. São crianças às quais são atribuídos poderes capazes de causar desgraças diversas a suas famílias, conhecidos e vizinhos. Muitas acabam abandonadas pelos pais e viram crianças de rua.

J. S., 15 anos, interno num instituto para infratores do Rio de Janeiro, começou a vender drogas para realizar um sonho: ter um tênis de marca. Ele diz que começou, aos 7 anos, como olheiro, depois foi fogueteiro, e, antes de ser internado, era avião de maconha e cocaína. Queria chegar a soldado, para fazer a segurança dos pontos. Os traficantes eram seus amigos: “Eles me davam balas e brinquedos. Gostei quando me chamaram para trabalhar. Isso não é trabalho para qualquer um, não. Tem que ter responsabilidade, apanhar da polícia e aguentar sem abrir o bico”.

2 - PERGUNTAS SEM RESPOSTAS

1) Diante de um Mundo como o que nos tocou viver e habitar, como educar para uma vida bem-sucedida, que escape às ilusões da transcendência e de um desejo de eternidade, e forneça a alegria spinozista da potência afirmativa de viver?

2) Como ouvir o Fora, para, a partir dele, ampliar os modos de produção da Subjetividade, para que não fique mais reduzida à Subjetividade Capitalística (vazia, banal, vulgar)?

3) Como abrir-se para as subjetividades emergentes?

4) Como lidar com as subjetividades esgarçadas de hoje?

5) Diante de velhas formas inerciais que caducaram, como inventar novas formas de pensar, de existir, de subjetivar-se, de relacionar-se?

6) Mesmo impregnados pelas dicotomias Natureza/Cultura, Acaso/Necessidade, Homem/Mulher,

Ocidente/Oriente, como criar um Pensamento da Multiplicidade, que se oriente na tessitura complexa, formada pelo tecido fibroso da realidade contemporânea, e que transborda esses pares, ao introduzir, no meio deles, dobras insuspeitadas?

7) Como nos expor, sem sucumbir, às novas forças de um Mundo Polimorfo?

8) Como nos virar, diante da megamáquina capitalista, que não cessa de produzir novas formas de controle social e subjetivo, novas formas de miséria, violência e horror?

9) Como criar sensibilidade para e cuidar das Linhas Moleculares e de Fuga, que atravessam as Linhas Molares do Rebanho (da Multidão)?

10) Como não tombar fascinados pelas Globalização, de modo a não perder a capacidade de criticá-la e de realizar diagnósticos?

11) Como não entrar num Niilismo absoluto e num Pessimismo atávico, diante dos existentes abismos econômicos, sociais, culturais, tecnológicos?

12) Como lidar com a Nova Geografia e com a Rede Planetária, cada vez mais acentradas e complexas?

13) Como educar, num tempo de Tecnocosmos, de Ciberespaço, de Informatização galopante, de Cultura Googleana, de Bioética, de Biodiversidade, de Células Tronco?

14) Quais os efeitos, para a Educação, o Currículo, a Pedagogia, da relação apaixonada das crianças e jovens de hoje com a Mídia e a Publicidade?

15) O que resta de subjetividades em Devir-Revolucionário, neste Mundo Novo, chamado Pós-Moderno ou Contemporâneo?

16) De quais focos de Resistência Molecular dispomos contra a serialidade da Subjetividade Capitalística e seus neo-arcaísmos, feitos de retornos ao misticismo, culto ao natural, adoração ao transcendente?

17) Como ainda encontrar e inventar Zonas de Mistério e Singularidades, no meio de subjetividades laminadas pela máquina mass-mediática planetária?

18) Como contornar, e mesmo destruir, todo e qualquer sistema de modelização: teórico, teológico, estético, subjetivo?

19) Como reposicionar os fatores ontológicos de Fuga, tais como os Fluxos, os *Phyluns* Maquínicos, os Territórios Existenciais, os Universos Incorporais, os

Vapores dos Acontecimentos? Tudo o que se passa Entre os Corpos, as Coisas, as Identidades?

20) Como metamodelizar novas figuras transitórias de conjunções intensitárias?

21) Quais os novos procedimentos e estratégias que podemos criar para nunca mais sermos obrigados a tolerar o Intolerável?

22) Quais os novos Mundos Possíveis que precisamos reinventar para bem-educar e bem-viver no Mundo de Hoje?

3 - HERANÇA

Nos dias de hoje, nós, educadores, já temos condições teóricas e práticas de indagar: *O que já sabemos e fizemos em Pedagogia, Currículo, Educação? O que, atualmente, temos condições de saber e fazer? O que, daqui para a frente, poderemos fazer com tudo isso? E também temos condições de responder: Já fizemos muita coisa e sabemos outras tantas.*

Desde o século XVII, com a institucionalização da educação de massas, a Pedagogia e o Currículo vêm, histórica e politicamente, se constituindo. Em função disso, somos herdeiros de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos, sentimentos, discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver.

Não podemos negar e destruir totalmente essa tradição. Mesmo quando nos opomos a ela; mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos; mesmo quando criticamos os seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando, porque este é um jeito, o crítico ou desconstrutor, de também ser filiado àquela tradição.

E nós, que somos filhos reais, simbólicos, imaginários, de tantos pais, mestres, guias, autores, crenças, sabemos que é assim que a filiação funciona. Improdutivos são aqueles educadores que ficam por fora: fora dessa tradição, fora dessa história, fora desse acúmulo.

Acúmulo que é produzido, às vezes, por seguir cegamente doutrinas ou dogmas; mas, em outras vezes, por transgredir o existente e subverter o possível. E, em consequência, por inventar o novo, fabricar o que ainda

não existiu nem existe, mas que nós podemos fazer existir, justo porque temos toda uma história que nos dá sustentação para isso.

As coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si mesmas, não estão fixadas, não são eternas nem universais. Elas não são. Ou melhor: são à medida, e somente à medida, que se fazem, à medida que se revelam como um por-fazer, como um esforço de conquista e de reconquista dos percursos da Educação.

É assim, conquistando e reconquistando, que se dá o jogo de herdar e de legar, de herdar e de transmitir, de receber e de entregar, e é assim que se faz a história da Pedagogia e do Currículo.

Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novas, para deixá-las também de herança àqueles que virão depois de nós.

Para isso, é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito, que nos legaram, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, transmutação e criação da Educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas ainda abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar.

A partir dessa perspectiva, é que podemos dizer que todos os que educaram e educam vivemos três grandes tempos históricos, em termos dos saberes e dos fazeres pedagógicos e curriculares: 1) o tempo da *Neutralidade Iluminada*; 2) o da *Suspeita Absoluta*; e 3) o do *Desafio da Diferença Pura*.

4 - TEMPOS DA EDUCAÇÃO

4.1 - Neutralidade Iluminada

O tempo da Neutralidade Iluminada foi o nascente da Pedagogia e do Currículo. Aquele em que os educadores acreditaram que eram simples mediadores ou da Religião ou da Ciência e que a sua missão era apenas transmitir conhecimentos, modos de ser sujeito e valores, tidos como unívocos, eternos, universais.

Consideravam-se, por isso, iluminados e aquilo que

ensinavam não era problematizado, desde que tinham toda segurança de estarem educando para o Bem e para a Verdade. Este tempo foi abundante, em termos da elaboração e consolidação da Educação, tendo durado do final do século XIX até a metade do XX.

Foi um tempo de fortalecimento do capitalismo e do comunismo, de descobertas científicas e tecnológicas, de mudanças nos modos de vida e nas relações, nas formas de produção e de trabalho; mas, um tempo também das duas guerras mundiais, bombas atômicas, campos de concentração, extermínios em massa.

Entretanto, todos continuavam educando, e muito, pois foi tempo de criar a necessidade de Educação para todos, tornar a Escola gratuita e obrigatória, formular currículos adequados ao progresso social. Tempo de relacionar escola e mundo do trabalho, criança e aluno, aluno e produto, professores e profissão, metodologias e resultados, democracia e currículo; de formular as Ciências da Educação, que levaram os professores a conhecer mais e melhor o sujeito a ser educado, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação. Ou seja, foi um tempo muito importante e o que nele foi feito também, já que teve início e consolidaram-se a Pedagogia e o Currículo, e foram produzidas as condições históricas para que um outro tempo educacional pudesse ser construído.

PS: Este é o Tempo Estado Inicial: Tempo Fio-Terra.

4.2 - Suspeita Absoluta

Assim foi e, após várias décadas, o mundo tornou-se crítico de si mesmo. Os educadores, a sociedade e o Ocidente viram que era hora de avaliar o que tinham recebido da tradição e os efeitos do que eles mesmos tinham ajudado a criar.

As principais ideias e práticas educacionais assumiram, então, duas principais orientações: as liberais, a serviço das melhorias do capitalismo, e as socialistas, que se opunham tanto às formulações da Neutralidade Iluminada quanto às da Suspeita Absoluta de origem capitalista liberal.

Foram as orientações socialistas que tiveram, nesse período, uma importância decisiva para a Pedagogia e o Currículo. Classes sociais, relações de produção, necessidade de conscientizar os explorados de sua exploração, lutas por emancipação e libertação de

vários grupos, denúncias da Escola como reprodutora das injustiças sociais e mantenedora do *status quo* cultural: tudo isso constituiu os ingredientes para que a Pedagogia e o Currículo armassem uma grande *Escola da Suspeita*.

Os educadores passaram a verificar o quanto de ideologia havia no currículo oculto, por trás do currículo oficial; a desmontar a educação bancária e distanciar as pedagogias progressistas das conservadoras; a verificar a dominação de classe operante em cada conteúdo; a analisar politicamente tudo que era feito em Educação, inclusive, o que eles próprios faziam.

Foi um tempo de politização da Educação; de lutas por melhores condições de trabalho e salários dignos; de organização em sindicatos; da realização de greves e cobranças ao Estado e aos patrões por direitos sociais e respeito profissional e humano. Um tempo em que as professoras mulheres não aceitaram mais que educar fosse a extensão de criar os filhos, mas que elas eram profissionais e, como tais, deveriam ser tratadas. Um tempo, no qual reconhecia-se que educar é transmitir novos saberes, comportamentos, modos de ser; mas que, por outro lado, também é controlar, moldar, humilhar, excluir, reproduzir privilégios e causar sofrimentos.

Tempo das pedagogias e dos currículos críticos, radicais, emancipatórios, progressistas, cidadãos; de Paulo Freire e de sua Educação Libertadora; de relacionar a Educação a questões de poder, saber e identidade; de compreender os processos de controle e regulação pelos quais as pessoas tornam-se aquilo que são.

Assim, retirava-se o papel ingênuo, universalista e eterno da Pedagogia e do Currículo e lhes atribuía a dimensão de serem campos políticos, socialmente interessados, territórios de culturas em luta, bastante fortes para construir uma ou outra realidade, uma ou outra sociedade, um ou outro valor, um ou outro tipo de sujeito.

Este tempo, ao modo daquele da Neutralidade Iluminada, foi muitíssimo importante pelo que realizou, em prol das classes e grupos subordinados, dos movimentos alternativos e não-estatais, dos engajamentos e militâncias de seus professores, e de tudo o que preparou no caminho para o tempo que veio depois. E que é este nosso.

PS: Este Tempo é o do Retorno a Zero. Não é dialético, mas um tempo rico de recarga de complexidade, por meio de um banho caótico. O Tempo Zero reserva sempre surpresas: a partir de pontos de

singularidade, podem partir novas linhas de Possível.

4.3 - *Desafio da Diferença Pura*

Aconteceu que vivemos mais algumas décadas, o mundo foi globalizado e a crueldade mundializada. Entramos em um novo século e milênio, experimentamos sucessos e muitos fracassos; mudaram as condições sociais, os espaços, relações, identidades, racionalidades, culturas.

Hoje, somos educadores que educam em tempos Pós-Modernos. Se o da Neutralidade Iluminada e o da Suspeita Absoluta são tempos integrantes da Modernidade e da Educação Moderna, este de agora é cria legítima da Pós-Modernidade e da Educação que lhe corresponde.

Chamo-o tempo de *Desafio da Diferença Pura* porque suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, escolas e salas de aula, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os que foram denominados *minorias*, isto, todos os *Sem...*; os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença, mas que, hoje, por força de suas próprias lutas, são diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos, puros em si mesmos, não aceitando mais serem vistos como vítimas ou culpados, fontes do mal, ou desvios a serem tolerados; e para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas ou integradas ao velho *Princípio da Identidade Universal*.

Por isto, nos dias que correm, os movimentos sociais e a teorização cultural e social não podem mais ser os mesmos; o Currículo e a Pedagogia não podem agir e nem pensar como antes; os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então.

Eles saem da camisa-de-força da categoria de classe social (embora ainda a considerem, especialmente nos países com alta concentração de renda), para explodir os seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais, e que abrem a agenda educacional para questões de gênero, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, papel construcionista da linguagem, força da mídia e dos artefatos culturais, processos de significação e disputas

entre discursos, políticas de identidade, novas comunidades, migrações, xenofobia, integristismo, racismo, etnocentrismo.

Desse modo, a Pedagogia e o Currículo, os professores e sua formação, as didáticas e as metodologias, a Escola e a Educação são impelidas a tornarem-se em tudo mais culturais e menos escolares, porque este é um tempo babélico de mapas plurais dos povos de diferentes, em que estamos tão desafiados, como educadores, que chegamos a nos sentir encurralados.

Tempo, em que as concepções educacionais, até então predominantes, não deixam de ter importância e, inclusive, de funcionarem na sociedade e em nós; mas, no qual, não dão mais conta deste outro mundo e do seu tempo, bem como das experiências e relações que neles vivemos; embora, em tal diagnóstico, todas essas concepções convivam e circulem entre si: o que éramos e o que somos, o que pensávamos e o que pensamos, o que sentíamos e o que sentimos, o que desejávamos e o que desejamos agora.

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassa ou substitui o anterior, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito; mas, cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos estamos em metamorfose, somos híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos, velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres.

Porque somos educadores-sempre-muitos – neutros e da suspeita e do desafio da diferença pura –, as diferenças puras dos diferentes não existem para que, simplesmente, as respeitemos, nem para funcionarem como ponto de partida para outro lugar. Os diferentes puros não lutaram tanto para existir, não foram dados a existir, para que a Pedagogia e o Currículo apenas partissem de seus interesses e necessidades, para, depois, eliminarem todas as diferenças, em nome dos interesses e necessidades dos Mesmos, dos Sujeitos-Padrão, dos Sujeitos-Referência, dos Sujeitos-Verdadeiros.

Ao contrário, trata-se de trabalhar, o tempo inteiro, com as diferenças, de reforçá-las e problematizá-las radicalmente, de enfatizar as suas dinâmicas, de viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas.

Já que é por suas alteridades que estamos sendo interpelados e desafiados, enquanto educadores, na medida em que foram os diferentes que desequilibraram

as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária e tornaram estranho tudo o que antes nos era familiar: para que, junto a eles, assumíssemos a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença.

Ou aprendemos as lições deste tempo desafiador e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou vamos acabar cedendo nosso lugar de educadores críticos e pós-críticos para os acrílicos: futebol, publicidade, ruas, gangues, drogas, crime, internet, prostituição infantil, trabalho forçado, filmes da Disney, tele-turma, tele-namoro, tele-sexo...

Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença, pois, como já indicara Paulo Freire, importa ser educadores situados em seu tempo: “É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que 'chegam' em sua geração. E não fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador”.

PS: O Tempo Terceiro é o dos imaginários. Nele, as ambiguidades são retomadas. Modalidade temporal fragmentária, polifônica, multireferencial. A sua única verdade é a do Caos, como reserva absoluta de complexidade. Há, aqui, a união (ao menos parcial) entre, de um lado, um Imaginário libertário e, de outro, um sentido agudo da precariedade dos projetos individuais e coletivos que o suportam. Este Tempo passa-se na seguinte cena: 1) a finitude fez-se insípida; 2) as subjetividades mass-mediadas; e 3) a coletividade se infantilizou. Mas, há uma ampliação dos modos de produção de Subjetividade.

5 - CURRÍCULO DA DIFERENÇA

Em que consiste, afinal, um currículo (ou um pós-curriculo) da diferença? Ora, ele é tudo o que se pode dizer e fazer de um currículo, hoje. Um dizer-fazer,

práticas curriculares construídas pela história dos educadores.

Um fazer-dizer, portanto, que apresenta continuidades em relação aos currículos que o precederam e também descontinuidades; ações e pensamentos reiterados e também disruptivos; manutenção de antigas e também invenção de novas relações com os outros e conosco mesmos.

Um pós-curriculo da diferença é, assim, todos os currículos que nos sentimos convocados a criar, quando abrimos o jornal todo o dia, neste preciso momento, no mundo, na história, e ficamos desassossegados, desconcertados, desalinhados, desarranjados, desnorteados com a existência dos diferentes e suas diferenças, a quem nos compete educar.

Além disso, ele é cada um daqueles currículos, ainda inimagináveis e indizíveis, necessários e impossíveis, que nos impelirão, daqui para a frente, a curricularizar cada vez mais perigosamente, e a fornecer outros pensamentos, sonhos, emoções e humanidades diferentes.

Currículos, sem dogmas e sem certezas, que avançam, abertos ao futuro como advento da justiça. Avançam, em seu trabalho em processo, em suas estradas em andamento, em seus mares a fluírem. Currículos, nos quais, todos os diferentes que trabalhamos, caminhamos, navegamos, possamos então neles viver, com mais singularidade e leveza, liberdade e beleza, alegria e dignidade.

Somos transmissores

(Adaptado de D. H. Lawrence)

Ao viver, somos transmissores de vida.
E quando deixamos de transmitir vida, a vida deixa de fluir através de nós.
E se, ao trabalhar, transmitimos vida em nosso trabalho, vida, mais vida ainda, escorre em nós, para compensar, para nos deixar dispostos,
e palpítamos, cheios de vida, pelos dias afora.
Mesmo se é apenas uma mulher fazendo uma torta de maçã,
ou um homem fazendo um banquinho de madeira,
se a vida entra na torta, boa será a torta,
bom será o banquinho,
feliz estará a mulher, plena de vida renovada,
feliz estará o homem.

Dai e vos será dado

é ainda a verdade da vida.

Mas dar vida não é assim tão fácil.

Não significa entregá-la a alguém tolo e mau,
ou deixar que algum morto-vivo esgote a vida em você.

Significa nos tornarmos rios de água viva
e deixar fluir a vida onde ela não existe,
mesmo que seja apenas na dura rocha,
na alvura de um lenço recém-lavado,

na alegria de uma aula produtivamente dada,
ou nas fantasias, conceitos, perspectivas

da *Educação do Século XXI*

e suas artistagens

que enfrentam de cabeça erguida

o *Desafio da Diferença Pura*

para transmitir vida e mais vida ainda.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, S. M. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Uma vida de professora*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

_____. *Tema gerador: concepção e práticas*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

_____. *Infância e educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-113.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

LAWRENCE, D. W. *Transmissores*. Adaptação da Tradução de Tomaz Tadeu. Porto Alegre, 2004. Digitado.

SANT'ANNA, A. R. de. *Epitáfio para o século XX*. (Coleção Poesia Falada). Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/aromano04.html#epita>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

Recebido em junho de 2008.
Aprovado em agosto de 2008.



Dossiê:

Educação: sujeitos, práticas e reflexões



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 15, n. 1, jan./jun., 2009

Reforma da Educação no Brasil: organização escolar, avaliação estandardizada e trabalho docente

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

O presente texto tem por objetivo analisar as mudanças que vem ocorrendo na organização escolar e no trabalho docente a partir da reforma educacional implantada, desde a segunda metade dos anos de 1990. Examina como as definições da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996), referentes ao direito à educação, acesso, permanência e qualidade do ensino, determinam novas atribuições à escola e, especificamente, aos docentes e gestores. O estudo parte do pressuposto de que a reforma implantada no Brasil, sobretudo no que se refere à gestão da escola, ao financiamento da educação e à implantação de exames nacionais de avaliação, tem gerado alterações no trabalho docente e na identidade desse profissional. Esse processo vem sendo marcado pela intensificação do trabalho do professor e pela implantação de mecanismos de controle do desempenho docente.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Organização Escolar. Avaliação da Educação.

Reforma in Brazil Education: school organization, standardized evaluation and teachers' work

ABSTRACT

The present text aims to analyze the changes that have occurred in school organization and teachers' work from the educational reform established since the second half of the 1990s. This work examines how the definitions of the Constituição Federal of 1988 and of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Federal (LDB, BRAZIL, 1996) related to education right, access, permanence and teaching quality, determine new attributions to school and, most specifically, to teachers and educational administrators. The study predicates that the reform established in Brazil, especially in reference to school administration, school subsidizing, and the establishment of national evaluation exams has generated alterations in teachers' work and in their professional identity. This process has been characterized by intensification of teachers' work and by implementation of control mechanisms of teachers' performance.

Key words: Teachers' Work. School Organization. Educational Evaluation.

Andréia Ferreira da Silva

Doutora em Educação Universidade Federal Fluminense; Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: silvaandrea@uol.com.br

As reformas educacionais desde os anos 1990 têm, mediante novos marcos legais, alterado de forma significativa a organização da escola. Essas mudanças, de acordo com Oliveira (2002), têm resultado na definição de novas atribuições ao professor e ao gestor e em um dispêndio maior de tempo para a sua realização. Tais mudanças têm repercutido diretamente na organização do trabalho escolar, pois alteram a divisão do trabalho na escola, extinguem algumas rotinas e criam outras, demandando novos procedimentos profissionais.

De acordo com Oliveira (2002), o termo “organização escolar” refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Esse conceito compreende “das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar” (OLIVEIRA, 2002, p. 132).

Já o termo “organização do trabalho escolar” refere-se à divisão do trabalho na escola. Consiste na forma como o trabalho do professor e demais trabalhadores é organizado na instituição escolar, visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo e refere-se “à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, dentre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado (OLIVEIRA, 2002, p. 131).

O estudo aqui apresentado resulta da revisão da bibliografia que examina a reforma da educação em curso, a partir de 1995, e seus desdobramentos para a organização escolar e para o trabalho docente, sobretudo no que se refere à criação e aprimoramento de um sistema nacional de testagem da qualidade da educação básica e da definição de mecanismos de avaliação do desempenho docente. Decorre também do exame da legislação educacional, Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), LDB (1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a) e do Decreto nº. 6.094, de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), que trata da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O ordenamento jurídico brasileiro define a educação como direito do cidadão e dever do Estado. Para a efetivação desse direito, são determinadas na Constituição de 1998 e na LDB (1996) as condições de acesso e de permanência dos alunos e também da

qualidade do ensino a ser oferecido. No que se refere às atribuições dos docentes para a garantia desse direito, a LDB define, no artigo 13, que esses profissionais devem: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir o plano de trabalho estipulado de acordo com a proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, inclusive definindo estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, cumprir os dias letivos e horas-aula estabelecidos, participar dos períodos definidos para planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. No que se refere à gestão democrática do ensino público, o artigo 14 estabelece que os profissionais da educação devem participar na elaboração do projeto pedagógico da escola e, em articulação com as comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

No que tange às definições da LDB acerca das responsabilidades dos estabelecimentos de ensino, o artigo 12 estabelece, dentre outros, que deverá informar pai e mãe, ou os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a proposta da escola e notificar, ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público, a relação dos alunos que apresentem baixa frequência. Essas tarefas somente podem ser realizadas em parceria com os docentes, visto que são os que acompanham diretamente a assiduidade e o desempenho dos alunos. Além disso, esse artigo reafirma a necessidade da articulação com as famílias e a comunidade, objetivando a criação de processos de integração da sociedade com a escola.

Ainda, a LDB, no artigo 15, ao assegurar às escolas progressivos graus de autonomia, pedagógica, administrativa e de gestão financeira, amplia as responsabilidades de seus profissionais no que se refere à gestão de recursos públicos. Nesse contexto, a criação de programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em 1995, e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEscola), 1997, expressam essa exigência. Tais programas foram propostos como mecanismos capazes de contribuir para a desburocratização e a descentralização do repasse e da gestão financeira de recursos federais, mas, sem dúvida, contribuem para a ampliação da ação dos profissionais do magistério no que se refere ao gerenciamento de recursos financeiros destinados diretamente à escola.

Observa-se, pelo exposto, que a LDB (1996) reafirma e amplia as responsabilidades dos professores em relação aos processos de ensino-aprendizagem, entretanto, estabelece novas atribuições, sobretudo no que se refere à construção de uma gestão mais democrática e participativa na instituição escolar e em relação à administração de recursos financeiros, conforme apresentado. Nesse sentido, Oliveira (2007) afirma que

Os trabalhadores docentes se vêem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho. Assim, o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras (OLIVEIRA, 2007, p. 368).

Nesse processo, Oliveira (2007) destaca ainda que a autonomia da escola, adquirida mediante os processos de descentralização, “traz maiores custos para os trabalhadores docentes” (OLIVEIRA, 2007, p. 369). Para a autora, ao mesmo tempo em que ganham maior autonomia, “os trabalhadores docentes se tornam mais presos às suas atividades e compromissos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos passa a ser cada vez maior” (OLIVEIRA, 2007, p. 369). Essa situação tem levado à intensificação do trabalho do professor e do gestor escolar. Ou seja, esses profissionais, na mesma jornada de trabalho e, na maioria das vezes, com o mesmo contrato de trabalho, vêm assumindo novos encargos e atribuições e a responsabilidade pelo êxito dos mesmos.

Em relação à maior responsabilização dos docentes sobre os resultados da escola, a reforma educacional trouxe definições inovadoras no que concerne à avaliação da educação e ao controle do desempenho dos professores e gestores. No que se refere à avaliação da educação nacional, a LDB define, no artigo 9º, que compete à União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação e assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de

prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

No decorrer dos anos de 1990, o tema da qualidade da educação passou a ganhar importância na sociedade brasileira. A Constituição de 1988, no artigo 5º, inciso VII, e a LDB (1996), artigo 3º, inciso IX, definem como um dos princípios da educação nacional, “a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988; 1996). A partir de 1995, segundo Freitas (2004), a qualidade de educação passa a ser “objeto de regulação federal, cuja viabilidade exija o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação” (FREITAS, 2004, p. 664), considerados como elementos estratégicos da “boa-governança” educacional no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em janeiro de 2001, trata do empenho do poder público para o aprimoramento e expansão da avaliação da educação nacional. As metas número 38 e 39, referentes à gestão, estabelecem a necessidade da consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do censo escolar e do estabelecimento, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, de um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental e Médio.

Além disso, o PNE afirma a importância da implantação de sistemas de informação para a viabilização do planejamento educacional, com o aprimoramento da base de dados educacionais, do aperfeiçoamento dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação nacional. Desta maneira, de acordo como o PNE, se poderia “consolidar um sistema de avaliação - indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação” (BRASIL, 2001, p. 93, destaque do documento). Afirma ainda que a adoção desses sistemas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços.

Em relação à institucionalização desse sistema

¹ O termo qualidade da educação consiste em uma expressão polissêmica, entretanto, essa multiplicidade de significados não implica a impossibilidade de defini-la. Desde o final dos anos 1990, várias pesquisas têm buscado compreender as condições/dimensões que constituem uma educação de qualidade, inclusive realizando estudos acerca dos custos financeiros necessários para a sua oferta. Em estudo acerca da qualidade da educação, Oliveira, Dourado e Santos (2004) destacam quatro dimensões propriamente escolares, a saber: a) as condições de oferta do ensino; b) a gestão e organização do trabalho escolar; c) a formação e profissionalização do professor; e d) o acesso, permanência e desempenho escolar. Nessa perspectiva, a discussão e a investigação acerca da qualidade da educação não devem reduzir-se à análise de resultados de aprendizagem medidos por meio de provas estandardizadas. Desse modo, fundamenta-se em um entendimento mais amplo do que seja a qualidade da educação, incorporando aspectos relevantes da organização escolar, dos sistemas de ensino e, ainda, das condições sócio-culturais dos alunos, dentre outros.

eixos da reforma educacional, Freitas (2004) esclarece que.

A configuração inicial do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb - teve lugar no fim da década de 1980, vindo a consolidar-se na segunda metade dos anos de 1990, quando foi também reestruturado e "modernizado" o sistema de estatísticas e indicadores educacionais. Nesse período, foram ampliados os meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem - e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja. A instância federal ampliou sua ação avaliativa no interior de programas como o do livro didático - PNLD - e o do Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola -, neste especialmente com o projeto Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE (FREITAS, 2004, p. 664).

Desse modo, implanta-se no país um modelo padronizado de avaliação em larga escala, apresentado como mecanismo que objetiva monitorar a qualidade da educação brasileira em todos os níveis e contribuir para a sua elevação.

Articulando-se à lógica da descentralização e de maior autonomia da escola, esse conjunto de mecanismos de avaliação do sistema educacional objetiva assegurar a centralização, no nível federal, do controle dos resultados e da qualidade. Desse modo, de acordo com Freitas (2007),

[...] o Estado brasileiro logrou legitimar a sua opção por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e conduzida segundo princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a accountability, na perspectiva de uma lógica de mercado (FREITAS, 2007, p. 187).

Nessa perspectiva, as políticas públicas federais para o setor educacional, implantadas a partir da última década do século XX, passam a privilegiar a aplicação nacional de testes padronizados apresentados como mecanismo eficaz para se conhecer e propiciar uma educação de qualidade no país. De acordo com Sousa (2008), essa política implanta uma lógica da gestão escolar pautada no controle dos produtos e resultados educacionais medidos pelo desempenho dos alunos em testes padronizados. Os resultados obtidos são interpretados como um "indicador da eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional, como um todo" (SOUSA, 2008, p. 266).

No que se refere à produção e à disponibilização de

informações sobre o sistema escolar brasileiro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) passou a centralizar todos os serviços de avaliação e informação, mediante a realização do censo escolar e de outros levantamentos. Em sua tarefa, o Inep conta com as informações produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para o MEC, todo esse esforço de avaliação e sistematização de informações tem como objetivo oferecer suporte à pesquisa e à tomada de decisões em políticas educacionais e, especialmente, orientar a formulação das políticas do MEC (BRASIL, 2009a).

Para o estabelecimento dessa proposta, Freitas (2004) esclarece que o Inep/MEC teve de enfrentar o desafio de fazer com que diferentes atores, sobretudo equipes das secretarias estaduais e municipais de ensino, professores e gestores escolares, incorporassem a avaliação externa em seu cotidiano, percebendo-a como apoio para a melhoria da qualidade do ensino. Para alcançar esse objetivo, o Estado-avaliador atuou como Estado-educador, empenhando-se em educar gestores, professores, alunos, pais e o cidadão em geral, uns de forma direta e incisiva e outros de forma indireta e induzida para a consolidação e aperfeiçoamento da regulação avaliativa. Desse modo, graças a essa atuação pedagógica do Estado, "uns mais e outros menos – atualmente reconhecem a existência do Estado-avaliador" (FREITAS, 2007, p. 195).

A criação de um sistema de avaliação e de um sistema de informações sobre o sistema escolar nacional parte do pressuposto de que levantar e tornar públicas informações sobre o desempenho dos sistemas escolares contribuiria para a melhoria da qualidade e a excelência das instituições escolares (WAISELFISZ, 1993). Em oposição a essa análise, Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), mesmo considerando a importância da ampliação da informação e da avaliação para o avanço da pesquisa educacional no país e para o desenho e monitoramento das políticas públicas, afirmam que somente a divulgação desses resultados não é suficiente para gerar ações efetivas nas escolas. Elas afirmam que, apesar desses resultados serem amplamente divulgados pela imprensa e mobilizarem um segmento da opinião pública, "as escolas não se apropriam dessas informações, não conseguem assumir um papel protagonista e acabam sendo ainda vitimadas pelo estigma da incompetência" (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 232).

Os debates acerca do modelo de avaliação padronizada implantado no país, de seus fundamentos,

de quais estão sendo e serão, em longo prazo, suas consequências para a educação nacional e, especificamente, para a organização escolar e para o trabalho docente, ainda estão em aberto, mas já é possível perceber muitas de suas implicações para o trabalho docente e a sua identidade profissional.

De acordo com Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), o modo com vêm sendo divulgado pela imprensa os resultados dessas avaliações, bem como os pronunciamentos das autoridades públicas para justificar os baixos resultados, “nem sempre ajuda a qualificar a opinião pública sobre o problema” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 230). Para as autoras, o resultado dessa situação consiste no “reforço de uma imagem negativa do ensino público como algo de baixa qualidade e a culpabilização principalmente dos professores, vistos como mal formados, sem preparo etc” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 230-231). Nesse contexto, a maioria dos professores e demais profissionais da escola não recebem bem os resultados desses exames. “As reações podem variar do alheamento à transferência da culpa aos alunos – acusados de serem pobres e oriundos de famílias desestruturadas – ou aos pais – por seu pressuposto desinteresse pela educação dos filhos” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 231).

Em relação ao impacto dos resultados dessas avaliações na escola, Viana (2003) afirma que pode ser considerado mínimo, por várias razões. Para ele,

[...] os relatórios, elaborados para administradores, técnicos e, em geral, para os responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais, não costumam chegar às mãos dos professores para fins de análise, discussão e estabelecimento de linhas de ação. São demasiadamente técnicos, empregando um linguajar pleno de tecnicalidades muitas vezes desconhecidas dos docentes e que poderiam ser evitadas. Por outro lado, esses mesmos resultados são apresentados em termos globais, sem identificação, como seria desejável, das unidades escolares [...]. Ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, [...], dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da expertise técnica dos responsáveis pelos relatórios. Destaquemos, também, que há uma certa resistência, nem sempre explicitada, mas infundada, por parte de professores e alunos, aos resultados de avaliações

amostrais, traduzindo, assim, certa dose de incredulidade em relação à generalização das conclusões (VIANA, 2003, p. 45).

Para Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), as razões do baixo uso desses resultados na prática educacional devem ser buscadas, sobretudo, no “domínio da motivação”. Para as autoras,

É provável que esses indicadores não interessem às comunidades escolares porque respondem a perguntas que não foram formuladas por essas mesmas comunidades. Pesquisadores e tecnocratas não observam e não interrogam a realidade escolar da mesma perspectiva que as pessoas que a vivem no cotidiano (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 235).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado à sociedade em abril de 2007, reafirma a necessidade e a importância das políticas de avaliação em curso e busca aprimorá-las. Nesse sentido, Alves e Silva (2008, p. 15), afirmam que “as diretrizes do PDE, no âmbito geral, reafirmam a política educacional do Estado brasileiro implementada a partir dos anos 1990, no que se refere ao modelo de gestão, de avaliação e de financiamento”. Assim, o PDE mantém e aprofunda os três eixos centrais da política educacional implantada no país. O primeiro eixo refere-se à gestão do sistema de ensino. Nesse caso, a União conserva o papel de indutora de políticas para a educação básica a serem implantadas pelos municípios e estados. Manteve-se a centralização das definições no âmbito do governo central, com a operacionalização a cargo dos municípios e estados. A adesão ao Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação e suas diretrizes foi induzida pela União, mediante a concessão de recursos.

O segundo eixo consiste na ênfase nos processos de avaliação externa da educação e na crença de que se trata de mecanismo adequado para aferir e promover a qualidade da educação. Há, inclusive, o aprimoramento desse modelo no PDE, com a criação do Ideb e da Provinha Brasil. O financiamento consiste no terceiro eixo e, apesar dos debates entre a área econômica e a área educacional do governo Lula da Silva, permanece a

² A criação da Prova Brasil e o do Ideb acabam com essa limitação, visto que a aplicação da prova é universal e os resultados das avaliações são divulgados por escola.

³ A apresentação do PDE à sociedade brasileira deu-se no contexto do lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) no início do segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nesse momento, cada ministro de Estado apresentou as ações de suas respectivas pastas. Nesse contexto, o PDE foi nomeado como PAC da Educação. A proposta do PAC da Educação é abrangente, definindo ações para todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, da creche à pós-graduação, alcançando secretários municipais e estaduais de educação, alunos, docentes, diretores de escolas, pais e até empresários. Além disso, trata do financiamento da educação e da valorização dos profissionais do ensino, mediante a proposta de criação do piso salarial nacional. De acordo com Saviani (2007, p. 1233), o PDE consiste em um “grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” e, por isso, não se constitui em um plano, em sentido próprio, mas em um conjunto de ações.

alegação de que os recursos para a educação são suficientes, ou são os possíveis para o país. O Plano mantém a lógica da indução de políticas mediante o financiamento.

O PDE fortalece a presença direta da União na regulação da educação básica, que é oferecida e administrada pelas instâncias municipais e estaduais, permitindo-lhe exercer, sobre elas, um maior grau de controle e fiscalização, inclusive na esfera do financiamento de programas e projetos. Freitas (2007, p. 188, grifo da autora), ao analisar a força normativa de “medida-avaliação-informação” do governo federal, no período de 1988 a 2002, afirma que o poder central, ao controlar a geração e a difusão de dados e a medida-avaliação dos resultados dos sistemas educacionais, implanta um “regime de 'colaboração' sob condicionalidades”.

A reflexão de Freitas contribui para a compreensão da dinâmica do PDE, lançado no início do segundo mandato do Governo Lula, que articula medidas de gestão, de avaliação e do financiamento da educação básica, objetivando a oferta, pelo governo federal, de apoio técnico e financeiro voltado prioritariamente aos municípios com piores desempenhos, “desde que aceitem se submeter a certas medidas, [...] caracterizadas como de responsabilização (accountability)” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 786).

A manutenção da ênfase nas políticas de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas, no Governo Lula, é demonstrada no estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da educação brasileira (Ideb), que consiste em um dos eixos centrais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Ideb consiste em um indicador de qualidade, com notas de 0 a 10, que combina a avaliação de desempenho em provas, a Prova Brasil, com dados de repetência e evasão. O índice, medido a cada dois anos, objetiva que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, obtenha nota 6 no ano de 2022, que correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. De acordo com o MEC,

a partir da análise dos indicadores do Ideb, o MEC oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se dá a partir de um plano de ações articuladas (PAR), elaborado por uma comissão técnica do ministério e por dirigentes locais. O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) para investir nas ações de melhoria do IDEB (BRASIL, 2008).

O MEC estabeleceu atendimento prioritário a 1.242 municípios com os índices mais baixos. Os municípios com pior pontuação poderiam “aderir voluntariamente” ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, por meio do termo de adesão, e receber auxílio técnico e financeiro do MEC. É importante destacar que, a partir do lançamento do PDE, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Todos os 26 Estados, o Distrito Federal e os 5.563 municípios aderiram e assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE (BRASIL, 2009b). A continuidade do convênio está vinculada ao cumprimento de metas indicadas no PAR.

No ano de 2005, o Ideb observado, apresentado no lançamento do PDE em 2007, das escolas públicas brasileiras nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 3,8. Em 2007, segundo resultado do Ideb, o índice medido nas mesmas séries foi de 4,2, ocorrendo uma melhora de 0,4 pontos no índice. Ao se comparar os índices obtidos por dependência administrativa nas séries iniciais do ensino fundamental, observa-se que o resultado das escolas da rede federal, 6,4 pontos, em 2005, e 6,2, em 2007, é substancialmente maior do que os obtidos pelas redes públicas estadual, 3,9 pontos, em 2005, e 4,3, em 2007, e municipal, 3,4 pontos, em 2005, e 4,0 pontos, em 2007.

Para alcançar a elevação do Ideb e, para isso, contar com o apoio financeiro e técnico da União, os sistemas de ensino estaduais e municipais tiveram de aderir ao Plano

⁴ O Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, define, no artigo 3º, que a “qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único: O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

⁵ Em 2005, foi criado um exame para avaliar o sistema de educação básica do país, a Prova Brasil, que teve sua primeira edição em 2005 e uma nova aplicação em 2007. De acordo com o MEC (2009), a prova avalia as habilidades em língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. O exame é aplicado a estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Mais de cinco milhões de estudantes participaram da avaliação em 2007. O exame é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em parceria com as redes estaduais e municipais de educação. Todos os alunos das turmas avaliadas fazem prova, a avaliação é censitária, e, dessa forma, é possível avaliar o desempenho por escola e por município (BRASIL, 2009a).

de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaborar os seus planos de ações articuladas (PAR). O PAR, além de apresentar um diagnóstico detalhado da educação oferecida, deve prever as ações a serem implantadas pelos sistemas e pelas escolas para que os seus alunos melhorem o seu desempenho na Prova Brasil e no Ideb. Desse modo, a adesão ao Plano de Metas do PDE tende a trazer repercussões diretas na organização escolar e na dinâmica do trabalho na escola, inclusive podendo modificar os calendários escolares, os conteúdos a serem ensinados e, sobretudo, as prioridades das escolas.

De acordo com Adrião e Garcia (2008, p. 791), o PAR “transparece a dúvida no âmbito do governo federal” sobre a capacidade dos municípios brasileiros em assumir e responder as suas responsabilidades com parte do ensino fundamental, nas modalidades regular e supletivo, e com a educação infantil. Para as autoras,

[...] o acompanhamento das ações pelo governo federal induz à responsabilização de gestores locais e, no limite, das próprias unidades escolares, pelo sucesso das ações e melhoria da escola pública, tendo em vista o efeito cascata que a lógica pressupõe. O monitoramento pela União do padrão educacional oferecido pelas administrações locais indica o esforço em comprometer os gestores municipais com a melhora desse padrão e a publicação de informações sobre o serviço prestado. Já o apoio técnico proposto demonstra o reconhecimento da precariedade em que se instituiu a massa da oferta educacional pública decorrente do processo de sua 'pulverização' pós-Fundef (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 791, grifo das autoras).

O Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, define que a participação da União no Compromisso será pautada, diretamente ou pelo incentivo e apoio aos Municípios, DF, Estados e respectivos sistemas de ensino, pela implementação de 28 diretrizes.

necessidade da divulgação na escola e na comunidade dos dados relativos à área da educação, com ênfase nos resultados do Ideb. Desse modo, os resultados da avaliação das escolas deverão ser divulgados nas próprias escolas e na comunidade, de modo a comprometer a todos os envolvidos na melhoria de sua qualidade, ou seja, na elevação do Ideb.

A instituição de mecanismos de avaliação e controle do desempenho do docente consiste em um importante eixo da reforma educacional, mas que vem encontrando fortes resistências para sua implantação no país, sobretudo dos professores e gestores e suas entidades e instituições representativas. As diretrizes do Plano de Metas do PDE (BRASIL, 2007b) avançam na explicitação desses mecanismos em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Nesse tema, a LDB (1996) define unicamente, no artigo que trata dos profissionais da educação, que a progressão funcional deve se basear na titulação ou habilitação e na “avaliação do desempenho”, artigo 67.

O Plano de Metas estipula, no artigo 2º, as seguintes diretrizes acerca do controle e da avaliação do desempenho docente: implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho (inciso XIII), valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional (inciso XIV), dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local (inciso XV), fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola (inciso XVIII) (BRASIL, 2007b).

Observa-se nessas diretrizes a importância

⁶ Adrião e Garcia (2008), esclarecem que “outros estímulos financeiros também foram instituídos, como no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE –, que transfere anualmente recursos complementares diretamente a unidades de ensino fundamental públicas ou privadas pertencentes a instituições sem fins lucrativos. A Resolução CD/FNDE/09, de 24 de abril de 2007, estabelece que entre os anos de 2007 e 2009 as escolas rurais receberão uma parcela extra de 50% nos repasses anuais previstos pelo Programa. As escolas públicas urbanas receberão o mesmo adicional quando cumprirem metas intermediárias previstas pelo Ideb, estipuladas em 2007. A medida é justificada 'a título de incentivo' e 'de acordo com o plano de metas Compromisso Todos pela Educação' (BRASIL, 2007c, p. 790).

⁷ Certamente um dos condicionantes que ajudam a explicar a diferença nos resultados do Ideb consiste no fato de que os custos do ensino na rede federal são significativamente superiores aos das redes municipais e estaduais. Oliveira et al (2005), em pesquisa patrocinada pelo Inep sobre os custos de escolas públicas de qualidade no estado Goiás, afirmam que, enquanto o custo aluno/ano nas redes públicas municipais e estaduais do estado foi de R\$ 455,19 a R\$ 1333,75, o custo aluno/ano da escola federal estudada chegou a R\$ 4933,96. Os dados revelam uma grande variação dos gastos que, sem dúvida, interfere na possibilidade da oferta das condições de um ensino de qualidade.

⁸ A Resolução CD/FNDE 29, de 21 de junho de 2007, institui a comissão técnica responsável pela aprovação do PAR, que é enviado pelos municípios e estados ao Ministério da Educação, composta por cinco membros representando a Secretaria de Educação Básica, o FNDE, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação à Distância (BRASIL, 2007c).

conferida à instituição de mecanismos de controle e avaliação do trabalho do professor e também do gestor. A determinação e regulamentação desses mecanismos, considerando a autonomia dos entes federados na organização de seus sistemas de ensino, cabem aos estados e municípios que, ao elaborarem o seu PAR, devem considerar as diretrizes estipuladas no Plano de Metas.

Em relação à transferência de atribuições sob o pacto federativo após a aprovação da Constituição de 1988, Arretche (1999) esclarece que os Estados federativos, estados e municípios, porque são dotados de autonomia política e fiscal, podem assumir funções de gestão de políticas públicas ou por própria iniciativa, ou por adesão a algum programa proposto por outro nível mais abrangente de governo, ou ainda por imposição constitucional. Isso porque as agências federais já não possuem mecanismos de alinhamento dos governos locais de que dispunham durante o regime militar. Desse modo,

[...] a transferência de atribuições entre níveis de governo supõe a adesão do nível de governo que passará a desempenhar as funções que se pretende que sejam transferidas. A recuperação das bases federativas do Estado brasileiro tem impacto sobre o processo de descentralização das políticas sociais no país pelo fato de que, resguardados pelo princípio da soberania, estados e/ou municípios assumem a gestão de políticas públicas sob a prerrogativa da adesão, precisando, portanto, ser incentivados para tal. [...] Assim, no Estado federativo, tornam-se essenciais estratégias de indução capazes de obter a adesão dos governos locais (ARRETCHÉ, 1999, p. 114, grifo da autora).

As diretrizes estabelecidas no PDE para o acompanhamento e exame do trabalho dos profissionais da educação são as seguintes: 1. criação de planos de carreira, cargos e salários que levem em conta o mérito e a avaliação do desempenho dos profissionais da educação;

2. avaliação do mérito do trabalhador da educação a partir dos seguintes indicadores: desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; 3. avaliação efetiva do estágio probatório, prioritariamente, por agência externa ao sistema educacional, e 4. definição de regras para a nomeação e exoneração de diretor de escola, que levem em conta o seu mérito e desempenho.

Ainda não é possível precisar os impactos da criação do Ideb, e, mais especificamente, do Plano de Metas na organização do trabalho na escola e para a implantação de mecanismos de avaliação do desempenho e do mérito dos profissionais do magistério, vinculados ou não à remuneração, nos municípios e estados. Mas, sem dúvida, em um contexto marcado pela intensificação do trabalho dos profissionais do ensino, mediante a demanda crescente de atividades e responsabilidades, a instituição de mecanismos de avaliação do desempenho tende a ampliar o controle e as exigências sobre seu exercício profissional.

A reforma educacional, implantada a partir dos anos de 1990, de acordo com Oliveira (2007), amplia o poder de decisão da escola e dos trabalhadores docentes sobre um conjunto de ações e, também, traz maiores poderes aos alunos e pais de alunos, nem sempre acompanhados pelo poder de formulação. Para a autora,

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência em conseguir responder às prescrições de ordem orçamentária,

⁹ De acordo com Adrião e Garcia (2008, p. 792), a implantação do monitoramento pela União do padrão educacional oferecido pelas administrações locais pode gerar alguns “cenários possíveis”, dentre eles a “redução dos processos pedagógicos ao preparo para os exames externos, uma vez os resultados das avaliações concorrerão para o aumento dos recursos”. Essa situação já vem sendo relatada por professores da educação básica em várias partes do país. As autoras destacam também outro risco, o do “aumento da desmotivação e do desestímulo dos educadores, caso as metas não sejam cumpridas, apesar de sua concentração de esforços” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 792).

¹⁰ No PNE (BRASIL, 2001, p. 77), a preocupação em definir mecanismos para a avaliação do desempenho do professor também se fez presente. O plano, no que se refere à formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica, afirma que “Quanto à remuneração, é indispensável que níveis mais elevados correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho (BRASIL, 2001, p. 77)”. Além disso, “[...] Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, [...], assegurando a promoção por mérito” (BRASIL, 2001, p. 79). A meta 27 do PNE estabelece: “Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores [...] (BRASIL, 2001, p. 82)”.

¹¹ Para Arretche (1999), no Brasil, a adesão dos governos locais à transferência de atribuições depende diretamente de um “cálculo” no qual são levados em conta, de um lado, os custos e benefícios fiscais e políticos derivados da decisão de assumir a gestão de uma dada política e, de outro, os próprios recursos fiscais e administrativos com os quais cada administração conta para desempenhar tal tarefa.

jurídica, pedagógica e política (OLIVEIRA, 2007, p. 367-368).

Nesse contexto de aumento das cobranças em relação ao trabalho docente e do aprimoramento do sistema de avaliação do desempenho dos alunos mediante o Ideb, a implantação do Plano de Metas e do PAR tem gerando uma forte pressão nas escolas. Essa pressão tem origem tanto interna, da própria gestão da escola, de seus professores, dos pais de alunos e da comunidade onde se localiza, quanto externa, das secretarias de educação para a elevação dos resultados do Ideb e o cumprimento das metas estabelecidas.

Com o Ideb e o PAR, os mecanismos para o controle e avaliação do trabalho do professor são fortalecidos, mesmo se o município e o estado não regulamentarem, nos planos de carreira, cargos e salários, dentre outros, a avaliação do desempenho e do mérito dos profissionais da educação, conforme definido no Decreto nº. 6.094/2007, artigo 2º, sobretudo nos incisos XIII, XIV, XV e XVIII. Caso essa regulamentação ocorra, maiores poderão ser esses mecanismos de “compressão” do professor e maiores as mudanças na organização do trabalho na escola.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, dez.2008. p. 779-796. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 jun. 2009.
- ALVES, Miriam Fábila; SILVA, Andréia Ferreira da. *Plano nacional de educação e plano de desenvolvimento da educação: continuidades e rupturas?* Goiânia. 2008. Mimeografado. 18 p.
- ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. *Rev. Bras. Ci. Sociais*. São Paulo, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n40/1712.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2008.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº. 29, de 20 de junho de 2007. (2007c). Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/res029_20062007.pdf> . Acesso em: 21 maio 2009.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. História do Inep. 2009a. Disponível em: <www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>. Acesso em: 11 maio 2009.
- _____. Ministério da Educação. Índice avalia aprendizado dos alunos. Brasília, 4 abr. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ideb.html#top>>. Acesso em: 20 maio 2008.
- _____. Plano de desenvolvimento da educação: prova Brasil (2009b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pde/>>. Acesso em: 2 maio 2009.
- _____. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.
- BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 2 maio 2009.
- _____. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. (2007b). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=366>. Acesso em: 2 maio 2009.

¹² Não se pode esquecer que a necessidade de revisão ou de elaboração dos planos de carreira, cargos e salários de municípios e estados diante das exigências da implantação do Piso Salarial Profissional Nacional, **Lei nº. 11.738, de 16 de julho de julho de 2008**, podem contribuir para a implantação das diretrizes do Plano de Metas do Compromisso.

- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2008.
- _____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 2 jun. 2008.
- FREITAS, Dirce Ney. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.
- _____. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica, e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____.; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 maio 2009.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{F84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685}_DISCUSSÃO%20Nº%2024.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2008.
- OLIVEIRA, João Ferreira de et al. O custo aluno anual em escolas públicas de qualidade no Estado de Goiás. In: FARENZENA, Nalú (Org.). *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília: INEP/MEC, 2005.
- RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.
- SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255. out. 2007.
- SOUZA, Sandra Maria Zákia L. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p.41-76, jan./jun.2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes_BuscaUnica.do?codigo=1057&tp_caderno=1>. Acesso em: 17abr. 2009.
- WAISELFISZ, J. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, out./dez, 1993.

Recebido em junho de 2009.

Aprovado em junho de 2009.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 15, n. 1, jan./jun., 2009

Recortes da História do Pensamento Educacional

MARIA DE FÁTIMA FÉLIX ROSAR

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Com o caráter de provocação teórico-metodológica, o artigo procede a uma reconstrução do pensamento educacional, associado aos diversos movimentos que caracterizaram a luta pela educação pública no Brasil. Buscando demonstrar que a permanência de um conflito político-ideológico e pedagógico entre defensores da escola pública e da escola privada, em diferentes épocas da nossa história, o artigo focaliza momentos privilegiados do debate educacional no país, a saber: o início da década de 1930, o debate acerca da primeira LDB, na década de 1950, e os anos de 1980-1990, ocasião em que é elaborada a atual LDB. Por fim, destaca as contribuições dos pensadores Dermeval Saviani e Newton Duarte, na crítica à tendência neo-escolanovista amplamente disseminada pelas reformas educativas dos anos 1990.

Palavras-chave: Pensamento Pedagógico. História da Educação. Escola Pública.

Moments of Educational Thinking History

ABSTRACT

With a character of theoretical-methodological provocation, the article proceeds to a reconstruction of educational thinking, associating with various moments that characterizing the effort for public education in Brazil. Searching to show the staying of a political-ideological and pedagogical conflict between the public and private schools defenders, in different periods of your history, the article focalize privileged moments of educational debate in Brazil, which are: the beginning of 1930 decade, the debate about first LDB, in 1950 decade, and the 1980-1990 years, moment that actual LDB is elaborated. Finally, the article detaches the contributions of Dermeval Saviani and Newton Duarte, who critiques the neo-escolanovista tendency, widely disseminated by educational reforms in 1990 years.

Key words: Pedagogical Thinking. Educational History. Public School.

Maria de Fátima Félix Rosar

Doutora em Educação pela UNICAMP. Profa. aposentada da UFMA.

E-mail: mffrosar@uol.com.br.

IDÉIAS INICIAIS – PROVOCAÇÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Somos professores e podemos ser mestres inesquecíveis. Nossa identidade como educadores é parte substancial de nossa subjetividade, entretanto quase nunca paramos para refletir sobre a nossa identidade. Qual é a nossa identidade como educadores e de que modo ela se constitui historicamente?

Ao delimitar o tema que pretendo desenvolver durante a nossa reflexão, não pensei em professores, na condição individual, pessoal, de cada um de nós, mas nos professores que realizam seu ofício de educar ao longo da história da educação no Brasil, realizando a prática do trabalho pedagógico, como trabalhadores intelectuais.

Associei essa reflexão às condições de formação dos professores que deixam as salas de aulas dos cursos de magistério e de Pedagogia, bem como as salas de cursos de licenciatura e adentram as salas de aula do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, investidos da certificação para o exercício do magistério.

Sem que se reflita sobre o passado será sempre mais difícil compreender o presente, portanto, faz-se necessário, resgatarmos os momentos mais marcantes da nossa história, para que se faça um trabalho de reconstrução das bases da identidade dos professores, do seu pensamento educacional e de suas práticas educativas em meio aos diversos movimentos que caracterizaram a luta pela educação pública no Brasil.

Não se fará, nesse texto, esse percurso que merece ser definido como objeto de uma pesquisa ampla, profunda e contextualizada na história do país e na historiografia da história da educação. O tratamento dispensado ao tema, nesse momento, tem caráter de provocação teórico-metodológica, de modo que possa vir a ser priorizada essa temática na agenda da pesquisa dos educadores marxistas pela necessidade que há de se priorizar estudos mais reveladores de como na prática pedagógica se realiza a tendência do “sincretismo pedagógico”, que se faz fortemente presente na educação nacional.

PRIMEIRO CONFLITO POLÍTICO-IDEOLÓGICO E PEDAGÓGICO

Tomamos como marco inicial desse processo o momento posterior à Revolução de 1930, de modo a destacar o conteúdo do movimento escolanovista, por sua importância na definição do campo em que se construiria o ideário de educação e de educador, resultante da tensão entre os pioneiros da educação e os educadores católicos.

Pode-se dizer que emerge desse confronto político-ideológico e pedagógico um primeiro grande vetor para a formação de professores. De fato, o que se apresenta como concepção de educação à época, corresponde a uma composição eclética e, em grande medida, contraditória. No campo do movimento dos pioneiros da educação, estavam mesclados princípios liberais, elitistas, igualitaristas e socialistas, enquanto no campo da associação dos educadores católicos, se consolidava a concepção de que religião e educação são indissociáveis, portanto, a educação seria proporcionada ao povo pela elite católica capaz de instruí-lo, segundo os princípios da moral cristã. (SAVIANI, 2007, p. 249-259)

Enquanto se funda uma universidade pública, a Universidade do Brasil, em 1937, eram criadas a Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1946, recebendo o título de Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1947, por concessão da Sagrada Congregação de Seminários e Universidades da Santa Sé. Na sequência do programa de criação de universidades, desencadeado pela atuação dos líderes católicos organizados no Centro Dom Vital (Dom Sebastião Leme, Jackson Figueredo, Alceu Amoroso Lima, Pe. Leonel Franca) foram criadas mais 12 universidades católicas de 1946 a 1994. Foram elas: PUC-SP (1946/1947), PUC-RGS(1948),PUC-Campinas(1955),PUC-MG (1958), PUC-PR (1959), Univerdidade Católica de Goiás (1960), de Pernambuco (1961), de Salvador (1961), de Petrópolis (1962), de Santos (1986), de Mato Grosso do Sul (1993), de Brasília (1994).

Estava dada, a partir dos anos 40, a condição para que viessem a se formar os intelectuais que seriam em muitos momentos burocratas do Estado, ocupando postos-chave dos Ministérios dos governos de Vargas, Dutra e Kubistheck, além de formadores de professores ao longo da história das Escolas Normais, criadas a partir da década

¹ Estou cunhando esse termo para identificar a expressão do pensamento educacional dos professores, que em sua grande maioria, têm tecido uma colcha de retalhos, na qual são costurados fragmentos de várias tendências teóricas-metodológicas, que convivem articuladas por esse método do patch-work, como se pudessem estar todas reunidas sob uma mesma lógica de pensar, quer seja formal, quer seja dialética, de forma integrada e apaziguada.

de 30.

A Igreja Católica no Brasil, através de seus representantes mais importantes, havia encetado uma longa e vigorosa disputa com os setores da sociedade considerados perigosos para a formação humana, porque eram alinhados aos ideais liberais e, em certo momento, até considerados como comunistas.

Para os católicos como Alceu Amoroso Lima – um dos líderes conservadores muito atuante nas esferas governamentais – e o Pe. Leonel Franca, era muito importante a formação no nível superior, tanto que, além da criação das universidades católicas, foi criada a Associação dos Universitários Católicos do Rio de Janeiro, cujo objetivo era, segundo seus Estatutos: “completar a instrução e a educação religiosa de seus membros”; “preparar católicos militantes tanto na vida particular quanto na vida pública”; e “coordenar as forças vivas da mocidade brasileira a fim de ser restaurada a ordem social cristã no Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 259).

Essa instrução religiosa estava fundamentada, predominantemente, na filosofia aristotélica desenvolvida por São Tomás de Aquino que, na obra *De Magistro*, definiu a perspectiva da prática educativa, distinguindo o que é potencial e atual.

Ao negar a concepção das idéias inatas, como reserva sempre disponível do espírito do conhecimento, S. Tomás considerou que o ensino era uma actividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade actual. Este processo, quer pelo lado do educador, quer pelo do próprio aluno, implica uma actividade. Alargando este ponto de vista a todo o trabalho educativo, S. Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorear da natureza falível do homem. Mas esta actividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas definitivamente nas Santas Escrituras, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos; o seu êxito está sempre ligado à graça da Providência. Não há criação independente na actividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 21-22).

Essa vertente do pensamento educacional brasileiro, nos anos 1930, teve influência marcante na concepção e organização do currículo das escolas de formação de professores no Brasil, nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Basta lembrarmos que, nos Cursos de Filosofia e depois de Pedagogia, houve uma predominância de professores oriundos dos seminários, como padres e ex-padres. Embora nem todos tenham sido adeptos da visão aristotélico-tomista, a maioria protagonizou a defesa do

ensino religioso durante o episódio da luta contra a definição de um sistema de ensino laico e gratuito no Brasil.

Na realidade, originalmente, as posições mais conservadoras do movimento de educadores cristãos, ainda nos anos 1930, expressava a idéia de que melhor seria que o povo não fosse instruído para ficar “a salvo dos efeitos desagregadores da instrução laica.” Desse modo, poderiam ser preservadas “as mais puras virtudes da alma brasileira” (MEDEIROS, 1978 apud SAVIANI, 2007, p. 258).

Se por um lado, podemos observar, ainda na atualidade, a forte inspiração desse ideário católico nos debates sobre a educação nacional, tal como se sucederam durante a Constituinte de 1988, na luta pela LDB de 1996, e, mais recentemente, na luta pela definição da obrigatoriedade do ensino religioso, nem sempre essa força da Igreja Católica foi exitosa em todas as suas campanhas, porque houve, por outro lado, uma forte representação do pensamento laico e liberal, motivando o debate com os representantes do clero e do segmento civil, liderado por Jackson Figueredo e Alceu Amoroso Lima. Este último fez escola de formação de novos intelectuais, juristas, como Sobral Pinto, literatos reunidos na ABL, estendendo sua participação inclusive ao Congresso Nacional. Foi, também, responsável pela criação da Associação dos Universitários Católicos, transformada, em 1935, na JUC, bem como pela criação, em 1932, do Instituto Católico de Estudos Superiores (SAVIANI, 2007, p. 259).

No campo do pensamento laico e liberal, predominou a influência dos pioneiros da educação na divulgação e implantação das concepções e práticas escolanovistas e, talvez, essa também seja uma das mais fortes fontes de inspiração na trajetória de um grande número de professores no Brasil que, inclusive, muito recentemente, tiveram revigoradas essas bases conceituais, através da onda da pedagogia do “aprender a aprender” amplamente difundida como conteúdo das reformas educativas dos anos 1990 (DUARTE, 2001).

Os pedagogos liberais elaboraram uma visão muito orgânica para o desenvolvimento da educação nacional. Podemos lembrar, como observa Saviani (2007, p. 251), que o seu Programa de Reconstrução Educacional estava bem urdido em termos de fundamentos, princípios e diretrizes. São tratados, em primeiro lugar, os fundamentos filosóficos e sociais, mediante a definição das finalidades e dos valores que lhe fundamentam. Depois são explicitadas as bases políticas e

administrativas, configurando as relações entre o Estado e a educação, para determinadas características da função educativa. O exercício dessa função é delineado mediante a explicitação das bases (conceitos e fundamentos) da Escola Nova, para o desenvolvimento do processo educativo. A partir da definição desse referencial básico, foram propostas as diretrizes do Plano de Reconstrução Educacional.

Nesse plano, foram previstos, em linhas gerais: a organização do sistema, desde as escolas maternas até o nível de ensino superior, a questão da formação dos professores, o papel da escola para o desenvolvimento pessoal e social, dado o dever do Estado em realizar a educação para o fortalecimento da democracia.

Ainda que o texto seja reconhecidamente considerado contraditório, dada a presença de educadores alinhados ao socialismo, como Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Edgar Süsskind de Mendonça e Pachol Leme, algumas passagens do manifesto redigido por Fernando Azevedo revelavam forte indício da negociação que houve entre os pioneiros, deixando-se explicitar a contradição entre as várias tendências presentes no movimento dos educadores.

Saviani (2007, p. 252) destaca algumas dessas passagens. Ele afirma:

Aliás, a menção à concepção educacional 'cujo embrião já se disse ter se gerado no seio das usinas', seguida da afirmação: o trabalho 'não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos' (Manifesto, 1984, p. 411-412) parece extraída de *O Capital*, na seguinte passagem: 'Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, construindo-se um método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos' (MARX, 1968, p. 554, citado por SAVIANI, 2007, p. 257).

Evidencia-se assim que, ao lado da concepção escolanovista que veio, seguramente, influenciar a composição de um pensamento pedagógico, em certa medida ambivalente, dada a forte influência do pensamento religioso nas Escolas Normais e nos Cursos

de Pedagogia, também se evidenciava um resquício de concepção socialista da educação, que foi sendo diluído na medida em que os intelectuais escolanovistas dedicaram-se à produção de uma ampla literatura destinada a difundir o ideário da Pedagogia de Dewey.²

Essa intenção de definir e controlar, em certa medida, o desenvolvimento da educação nacional ficou muito clara, ao analisarmos a estratégia concebida por Fernando Azevedo e Anísio Teixeira para a divulgação do Manifesto dos Pioneiros, no dia 19 de março de 1932. Foi efetivada uma publicação simultânea, na mesma data, em jornais dos diversos estados da federação, desde o Rio, São Paulo, dando amplo conhecimento do seu conteúdo, de modo a colocar em destaque o posicionamento político de seus autores, como defensores da educação e da democracia. Foram signatários do Manifesto 26 educadores, sendo nove deles diretamente ligados a Anísio Teixeira, nos setores da instrução pública do Distrito Federal, sob sua coordenação.

Naturalmente, desencadeou-se uma batalha ideológica entre os católicos e liberais, pois, a partir da publicação do Manifesto ocorreram sucessivas publicações de artigos em jornais de grande circulação, com manifestações de apoio e de repúdio. Tristão de Ataíde (pseudônimo de Alceu Amoroso Lima) publicou, no dia 23 de março, um artigo com o título "Absolutismo pedagógico" em que atribuía ao texto do Manifesto a expressão de uma postura anticristã, antinacional, antiliberal, anti-humano e anticatólico (SAVIANI, 2007, p. 254).

A reação de Alceu fazia ecoar o conflito que havia se produzido no Renascimento, quando se iniciou a grande onda de secularização da vida. Seu temor, tal como ocorreu entre os cristãos da Idade Média, era admitir que a autoridade da Igreja fosse questionada e que os ideais, as normas, os mandamentos, as concepções de origem católica fossem sendo abalados diante do confronto estabelecido com as concepções científicas e pedagógicas que começavam a circular mais amplamente no meio dos intelectuais brasileiros.

O movimento da reforma, tal como ocorreu na Idade Média, tinha dado origem ao acirramento da contradição

² Das viagens de estudos de Anísio Teixeira aos Estados Unidos, em 1927 e em 1929, resultou uma produção acadêmica visivelmente influenciada pelo seu contato com a obra de John Dewey, com quem realizou cursos, durante o seu mestrado na Universidade de Columbia. Em 1928, Teixeira publicou Aspectos americanos da educação; em 1930, publicou Vida e Educação, contendo dois ensaios de Dewey por ele traduzidos: "A Criança e o programa escolar" e "Interesse e esforço"; em 1931, atuando como diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, escreveu o livro Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos; em 1933, publicou Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação. A partir de 1968, essa obra teve o título alterado, ficando Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. Em 1936, publicou Educação para a democracia: uma introdução à administração educacional (SAVIANI, 2007).

entre os princípios que devem vigorar em “todo lugar e sempre” e as necessidades que caracterizam os homens em cada lugar e em cada tempo (SUCHOLDOSKI, 1978, p. 25).

De fato, no Brasil, essa ideologia circulava, de modo controvertido, pelos meandros da Igreja conservadora, bem como do Estado, igualmente dominado por forças conservadoras. O matiz da laicidade ou da religiosidade que se expressava mais fortemente num ou noutro grupo, jamais impediu que se construíssem as alianças entre adversários, no momento em que se fez mais evidente o movimento de resistência de segmentos mais alinhados a um pensamento de caráter anarquista ou comunista.

A história da luta de classes em todo o processo histórico de desenvolvimento do capitalismo demonstra, em diversos países, em diferentes conjunturas, que existe, acima de qualquer disputa entre frações de classe, a unificação de objetivos e de estratégias, quando se trata de combater forças oriundas do movimento das classes potencialmente revolucionárias.

Saviani mostra exemplos desse modo de operação entre adversários que se tornam aliados, para além das querelas de partidos ou de programas políticos. A Associação Brasileira de Educação, por exemplo, envolveu-se tanto com assuntos de ordem religiosa, bem como com os assuntos político-partidários, mesmo tendo em suas fileiras ateus, católicos, militantes defensores de uma associação apolítica e ainda defensores de que a associação deveria se posicionar em termos político-partidário, o que ensejou o engajamento de muitos educadores no Partido Democrático do Distrito Federal, em 1927 (SAVIANI, 2007, p. 229).

A inserção dos educadores que se tornaram líderes do processo de “reconstrução da educação nacional” no governo do Distrito Federal e no próprio Ministério da Educação, durante o primeiro governo de Vargas, mostra o quanto era contraditória a associação dos pioneiros liberais com a política autoritária do Ministério da Educação, definida a partir dos decretos do governo provisório, editados em abril de 1931. Por outro lado, a Igreja decidiu apoiar o governo ao qual se opunha, para ter aprovadas e incluídas na Constituição de 1934 as suas teses católicas.

Foi, principalmente, Francisco Campos quem mais se destacou nesse momento, usando estratégias de conciliação com setores opostos ao governo Vargas, fazendo-se criar formas de aproximação com a Igreja. Desse pacto resultou a expansão da liderança de Alceu Amoroso Lima, que passou a influenciar a política educacional, mantendo diálogo sistemático com Campos e Capanema, de tal modo que também passou a participar do processo de escolha de técnicos e intelectuais para assumirem os cargos governamentais.

Com essa aproximação, diluiu-se a oposição da Igreja ao monopólio do Estado, em termos de administração da educação, transferindo para os renovadores a responsabilidade por essa crítica à centralização do Estado. Esse jogo entre forças que haviam se posicionado em lados opostos foi magistralmente conduzido pelo governo de Vargas, que realizou a implantação de uma política de modernização conservadora, ao reunir num mesmo projeto nacional o ideário de preservação da ordem social e a renovação pedagógica. Com a Igreja apoiando e fortalecendo o poder do governo Vargas, poderiam ser introduzidas todas as propostas técnicas defendidas pelos renovadores.

Sob essa ótica, não apenas Alceu Amoroso Lima assumiu uma posição privilegiada no contexto da estrutura do Estado, mas igualmente, os pioneiros como Lourenço Filho, Nóbrega da Cunha, Roquette Pinto, Mário Casasanta, Jônatas Serrano e até mesmo Fernando de Azevedo, estiveram em diferentes posições, realizando um trabalho de fortalecimento desse processo de modernização conservadora (SAVIANI, 2007, p. 271). Aliás, foi Azevedo que, mais tarde, deixaria ainda mais clara a sua opção política, ao fazer a apologia à Constituição de 1937, reputando-a como “a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação”. (AZEVEDO, 1971, p. 694 apud SAVIANI, 2007, p. 198). Para ele, a concepção do ensino técnico estabelecido como dever do Estado e ofertado com a cooperação das indústrias significava um grande avanço, no sentido da preparação de mão-de-obra necessária ao desenvolvimento industrial do país.

Sendo um dos principais defensores do escolanovismo, Azevedo dedicou-se ao desenvolvimento

³ Fernando de Azevedo, Júlio Afrânio Peixoto, Antonio de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette-Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mário Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgar Süsskind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezeende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Pachcoal Lemme, Raul Rodrigues Gomes (SAVIANI, 2007, p. 235-239).

da sociologia, enquanto Lourenço Filho estava mais dedicado às dimensões psicológicas do processo de ensino-aprendizagem. Curioso é encontrar na obra de Azevedo uma grande mistura entre diferentes pensadores, como Durkheim, Mannheim, Karl Marx e Engels. Ele afirma em “História de minha vida” (1971a, p.210) que, mantendo-se fiel à distinção entre ciência e ideologia, tornou-se socialista, sob a inspiração de Karl Marx, mas, sob a influência de Durkheim, tornou-se sociólogo e um dos fundadores dessa cadeira nos cursos de formação de professores no Brasil.

Era visível que, ao pensamento católico, de caráter aristotélico-tomista, estava se confrontando um pensamento laico, de caráter cientificista, representado pela ampla produção dos renovadores que não apenas passaram a liderar reformas em vários estados da federação, mas introduziam suas idéias nos cursos das escolas normais, difundindo o ideário pedagógico do escolanovismo com muita desenvoltura.

Lourenço Filho, por exemplo, além de ter se dedicado ao ensino da disciplina psicologia, a partir da sua longa experiência como professor dessa disciplina, desde 1921, quando lecionou psicologia e pedagogia, na Escola Normal de Piracicaba, também desenvolveu estudos de psicologia aplicada (psicotécnico) que criaria as bases do IDORT (1931). Foram Lourenço e Roberto Mange que difundiram a psicotécnica no âmbito escolar e empresarial. Seus primeiros trabalhos foram desenvolvidos no Laboratório de Psicologia Experimental, enquanto Mange realizava também estudos psicotécnicos, na superintendência do curso de mecânica prática do Liceu de Artes e Ofícios (SAVIANI, 2007, p. 204).

O trabalho dos Pioneiros, analisado, tanto do ponto de vista da elaboração do Manifesto, bem como das concepções materializadas no exercício de funções burocráticas e funções docentes, foi uma clara demonstração da possibilidade de construção de uma concepção educacional que viria a alcançar uma grande influência na prática de educadores no Brasil, por muitas décadas, com visíveis repercussões ainda no atual cenário da educação nacional. Basta resgatarmos a estrutura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, para constataremos essa capacidade que tiveram de elaborar idéias sobre as questões cruciais de um sistema

educacional, tais como a descentralização, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação, entre outras.

Entretanto, nesse campo de produção da ideologia educacional no período de 1932 a 1947, foram se manifestando e atuando os opositores do pensamento escolanovista, que poderiam ser identificados como ideólogos do Estado Novo, reconhecidos como pensadores influentes que ocuparam diversas pastas durante a ditadura Vargas. Destacam-se, particularmente, Francisco Campos, Oliveira Vianna, Azevedo Amaral e Gustavo Capanema.

Francisco Campos e Gustavo Capanema protagonizaram as reformas educacionais desse período, tendo tido o apoio e a influência da Igreja Católica, a partir dos acordos e concessões que foram sendo feitos, beneficiando o fortalecimento das relações entre as duas instituições mais influentes na definição dos rumos da “democracia brasileira”: o Estado e a Igreja.

Apesar da aparente derrota dos escolanovistas, Saviani destaca que, de fato, ocorreu um equilíbrio entre as forças religiosas e laicas, porque o que interessava à “trindade governamental” (Vargas, Campos e Capanema) era realizar uma síntese entre a ideologia de manutenção da ordem com as propostas de renovação educacional. A opção pela modernização conservadora significava: “enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova. Estes eram vistos como portadores de requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora.” (SAVIANI, 2007, p.270)

Essa tática produziu, inclusive, a adesão de alguns escolanovistas à administração estatal da educação no Governo Vargas, tais como Lourenço Filho, diretor do INEP, instituído em 1938, como também aos movimentos de debate nacional, como foi o caso de Fernando Azevedo, que participou, na condição de membro da delegação de São Paulo, da I Conferência Nacional de Educação, promovida por Gustavo Capanema.

Esse movimento pendular entre a conciliação e a ruptura foi analisado por alguns pensadores brasileiros, destacando-se entre eles Michel Lebrun, para demonstrar

⁴ Foi no Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação Caetano de Campos (Escola Normal de São Paulo), que lecionou, a convite de Lourenço Filho, a cadeira de sociologia (1929), depois tornando-se catedrático da mesma, em 1931 (SAVIANI, 2007, p. 206)

⁵ Para um estudo aprofundado sobre o Manifesto dos Pioneiros, recomenda-se a leitura da História das Idéias Pedagógicas no Brasil produzida por Dermeval Saviani.

adotadas por destacados pensadores educacionais brasileiros e por renomadas autoridades responsáveis pela gestão da educação nacional, que com muita rapidez abrem mão de suas convicções, se for conveniente aderir às novas tendências, considerando-se que mantêm muito vivo o desejo de permanecerem no poder, a qualquer preço.

Sem dúvida, essa constatação é mais frequente do que se possa atentar. Poder-se-ia destacar até mesmo como um fenômeno mais permanente no campo da educação, se considerarmos que as tendências não-hegemônicas da educação brasileira, quando pareciam ter fornecido sustentação teórico-prática ao exercício do ofício de um grande contingente de educadores, foram tremendamente abaladas pelo movimento pós-moderno que se fortaleceu, nos anos 1990, em grande medida como resultado da debandada de alguns intelectuais, que se declaravam progressistas e alinhados com as forças políticas de esquerda, porém assumiram a direção política das reformas educativas no Brasil, realizando mais uma edição da modernização conservadora, dessa feita, sob a égide do Governo FHC, articulado com os organismos internacionais aos quais se subordinou.

Aliás, ainda no período anterior, de 1932 a 1947, Saviani (2007) mostra como o ímpeto de muitos movimentos e de suas lideranças se diluiu rapidamente. Ao tratar de tendências não-hegemônicas e desse processo de adesão ao escolanovismo de educadores filiados ao anarquismo e ao marxismo, como foi o caso de Maria Lacerda de Moura, divulgadora do pensamento de Francisco Ferrer y Guardia, que, posteriormente, passou a produzir obras escolanovistas. Também foi o caso de João Penteadado, diretor da Escola Moderna no.1, que depois denominou-a de Escola Nova. Paschoal Lemme, identificado com o marxismo, integrou o Movimento dos Pioneiros, ressaltando-se inclusive a sua atuação conjunta com os liberais, ao assumir até mesmo uma função técnica no INEP, sob a direção de Lourenço Filho.

Igualmente, essa ambiguidade se evidenciou no próprio PCB, que aderiu ao movimento da revolução de 30, através do BOC e depois liderou a organização da ANL, uma ampla frente de representantes de setores liberais e de esquerda, na luta pela concretização de um projeto de revolução democrático-burguesa, como condição necessária para que se realizasse uma revolução

socialista.

Por essa razão, em alguns momentos da história nacional e da própria história da educação, refletem-se essas posturas ambivalentes e contraditórias de pensadores, educadores, políticos, partidos, produzindo-se um processo de interpenetração entre tendências opostas, entre campos ideológicos distintos que diluem suas identidades, facilitando os movimentos de conciliação entre forças “supostamente” antagônicas.

Nos anos que sucederam à ditadura Vargas, essa tendência da movimentação dos educadores-intelectuais responsáveis pela condução da educação nacional e pela produção do pensamento pedagógico ficou bastante evidenciada durante o debate da Lei 4024/61.

Tendo sido promulgada uma nova Constituição para o país, em 1946, durante o Governo Dutra, Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde, tomou providências para que se cumprisse o seu artigo 5o, em que estava prevista, como competência da União, definir as diretrizes e bases da educação nacional. A comissão constituída por Mariani permitiu que fosse predominante a participação dos renovadores da educação, ficando desfavorecida a ala dos educadores católicos. De 16 membros, 14 eram ligados ao pensamento de renovação pedagógica e somente dois eram representantes da Igreja: Alceu Amoroso Lima e Pe. Leonel Franca.

A apresentação do anteprojeto da LDB ao presidente Dutra, em exposição de motivos encaminhada pelo Ministro Clemente Mariani, ainda que fosse uma explícita declaração de síntese entre um ideário renovador e uma acomodação ao espectro político que reunia o PSD e a UDN, provocou uma grande celeuma, dada a reação do ex-Ministro Gustavo Capanema, que considerou o teor desse documento uma provocação às forças que mantiveram a ditadura Vargas e que haviam se dedicado ao aperfeiçoamento da educação nacional, inclusive com a colaboração de alguns dos pioneiros.

SEGUNDO CONFLITO POLÍTICO-IDEOLÓGICO E PEDAGÓGICO

A efetiva atuação de Capanema, elaborando um

⁶ Sob a presidência de Lourenço Filho, foram convocados Almeida Júnior, Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly, Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem (ensino primário); Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, Artur Filho, Joaquim Farias Goes e Maria Junqueira Schmidt (ensino médio); Pedro Calmon, Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, Pe. Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro (ensino superior). Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, também convidados, não chegaram a assumir, mesmo tendo colaborado intensamente.

parecer desfavorável ao anteprojeto da LDB, apesar da argumentação apresentada pela Comissão, através de documento escrito por Almeida Júnior, comprometeu o andamento dos trabalhos, sendo arquivado o anteprojeto, em 1949. Somente em 1957 é retomada a discussão sobre o Projeto de LDB. Entretanto, desde o ano de 1956 tinha sido reiniciado o seu debate e havia sido gerada uma grande polêmica relativa ao confronto de interesses dos defensores das escolas confessionais, que, segundo o Pe. Fonseca e Silva, estavam sendo ameaçados pela liderança de Almeida Júnior (relator) e de Anísio Teixeira (diretor do Inep e da Capes e o CBPE/CRPEs) nesse novo episódio de definição de diretrizes e bases da educação nacional.

Sendo objetadas no Congresso Nacional emendas que favoreciam a remuneração de professores de religião, o aumento da carga horária dessa disciplina e a contagem de pontos desses professores em concursos públicos, o Pe. Fonseca e Silva utilizou outros recursos, além de seus veementes discursos contra Anísio e Júnior. Ele dirigiu-se diretamente ao Ministro da Educação Clóvis Salgado, a quem encaminhou um memorial, fazendo suas críticas aos intelectuais a quem atribuía aproximações explícitas com o pensamento comunista.

A defesa de Anísio Teixeira, em pronunciamento durante conferência realizada em setembro de 1956 em Ribeirão Preto, sob o título de "A escola pública, universal e gratuita" desencadeou uma ampla campanha de ataques à sua posição, interpretada pelos católicos como um ataque frontal à liberdade de escolha e de confronto com a Igreja Católica. Essa celeuma que tomou conta dos veículos de comunicação, fazendo uma verdadeira batalha ideológica entre os dois grupos, tornou-se ainda mais ampliada quando Carlos Lacerda apresentou, em 26 de novembro de 1958, um texto substitutivo que fazia uma forte inflexão para atender os interesses do setor das escolas particulares, que havia publicizado suas posições em seu Terceiro Congresso realizado em 1948.

Esse episódio do debate da primeira LDB nos remete, sem dúvida alguma, para o processo muito similar que viria a ocorrer quase 40 anos depois, ao se realizar a discussão nacional em torno da Nova LDB, cujo desfecho foi também uma grande decepção para os educadores que lutaram e permanecem lutando pela educação pública, laica, democrática e de qualidade social. O substitutivo Darcy Ribeiro teve uma função idêntica ao substitutivo Lacerda. Em momento crucial de acirramento do impasse entre forças mais progressistas e forças mais conservadoras, desferiu um golpe que nos

levaria ao texto da atual LDB 9596/96, perpetuando a influência do setor privado e confessional nos rumos da educação brasileira.

Para Saviani, durante o debate da primeira LDB, era possível identificar as seguintes correntes que se expressavam de modo distinto: os católicos de um lado e os defensores da escola pública, de outro, sendo que se diferenciavam em três correntes: liberal-idealista, liberal-pragmatista e socialista (SAVIANI, 2007, p. 289-293).

Da primeira corrente participaram os professores da USP: Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos. Júlio de Mesquita apoiava e dava suporte para essa corrente através do jornal O Estado de São Paulo. Para esses intelectuais, deve se respeitar a liberdade do ser humano e assegurar que a educação lhe proporcione desenvolver a sua humanidade.

A segunda corrente é denominada por Saviani de liberal-pragmatista e estava reunindo, naquele momento, os educadores que representavam o movimento renovador, destacando-se entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho, envolvidos no debate com os defensores da escola particular. Adeptos de John Dewey, esses educadores defendiam uma posição mais pragmática em defesa da educação pública e da escolarização adequada ao processo de desenvolvimento do país.

Na terceira corrente, está identificado Florestan Fernandes, como líder dessa tendência que procura compreender as determinações do processo de constituição da escola, considerando-a como espaço de contradição e de possibilidades de transformação, a partir do trabalho dos professores. Segundo Saviani, o trabalho incansável de Florestan permitiu que o debate sobre a escola pública alcançasse o âmbito dos sindicatos e das massas. (SAVIANI, 2007, p. 291).

A realização de uma grande campanha levou-o a preferir conferências realizadas "numa autêntica 'peregrinação cívica e pedagógica' que é um fato inédito nos anais de nossa história da educação", como afirmou Roque Spencer Maciel de Barros, reconhecendo a valiosa contribuição de Florestan.

Naturalmente, o objeto do debate, a defesa da escola pública, reuniu em seu favor, todas as tendências, mesmo que elas não fossem compatíveis entre si. O pragmatismo de Dewey na defesa da adaptação dos indivíduos à sociedade, nem de longe poderia corresponder às aspirações de um socialista, que defendia a autonomia

dos indivíduos e de sua capacidade de articulação do pensamento e da ação, em prol da transformação da sociedade de classes. Entretanto, naquele contexto, o mais importante era reunir forças para o combate, pois um expressivo segmento da sociedade civil tinha se mobilizado, a partir da influência da Igreja, para defender a posição privatista.

Esse segmento tinha poder de ampliar a campanha favorável à defesa da livre escolha dos cidadãos, do respeito às escolas confessionais e à necessidade de se preservar nas escolas o ensino religioso obrigatório. A Revista Vozes, O Correio Paulistano (SP) e a Tribuna da Imprensa (RJ) fizeram divulgar matérias diversas sobre o tema da escola privada. De outro lado, também outros setores da imprensa se manifestaram, defendendo a escola pública, como foi o caso da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, A Revista Anhembi, O Estado de São Paulo. No caso dos jornais A Tribuna de Santos, A Folha da Manhã (Folha de SP), Jornal do Brasil e Correio da Manhã, ambos do Rio, havia espaço para a escola pública, embora essa não fosse uma posição única.

Pode-se perceber como nesse período entre 1957 e 1962 houve um verdadeiro bombardeio ideológico sobre os professores, levando-os também a se posicionarem a favor ou contra a campanha em defesa da escola pública. Em certos casos, manifestaram-se como um bloco mais consolidado, como foi o caso dos que, em 1960, assinaram um documento elaborado por Fernando de Azevedo, sob o título “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, que reuniu 190 intelectuais posicionados em defesa da escola pública.

Esse confronto entre a corrente de educadores católicos e a corrente dos renovadores da educação não definiu campos absolutamente antagônicos, pois, como bem observa Saviani, os educadores católicos, principalmente através da Associação de Educadores Católicos, foram incorporando cada vez mais os princípios da Pedagogia Nova, imprimindo assim uma atualização ao seu ideário pedagógico, em que propunham uma nova síntese entre a concepção humanista tradicional e os métodos da nova pedagogia.

Talvez essa posição de confluência entre posições distintas e uma certa prática de “sincretismo pedagógico” possa ser considerado até mesmo na atualidade como uma das características mais marcantes do percurso de formação e de prática dos professores em suas salas de

aula no Brasil.

Em grande medida, essa visão sincrética leva os professores a cultivarem posturas mais adaptadas às circunstâncias, ou seja, mesmo defendendo princípios de uma sociedade mais democrática, em que a escola pública pode ser considerada um espaço muito especial de construção de visões laicas e de caráter mais crítico em relação à desigualdade social, existe ao mesmo tempo, uma prática em que prevalece o princípio de como se pode obter vantagens nessa sociedade, mesmo que seja praticando também a exclusão dos outros, mediante o uso de mecanismos de competição e de concorrência desleal.

Assim, naquele momento da história da educação, para não perder a sua clientela, as escolas confessionais passaram a adotar métodos de uma pedagogia nova, mesmo conservando intacta a sua doutrina religiosa mais tradicional. Para isso, foi importado o pensamento de Lubienska, que fez uma síntese de métodos pedagógicos renovados com a liturgia católica e com o conteúdo da Bíblia.

Essa tendência de produção de visões sincréticas, pelos professores formadores e depois pelos professores atuantes em salas de aula dos diferentes níveis de ensino, tem sido, em grande medida, responsável pela oscilação ideológica que se identifica nos movimentos docentes, de um modo geral, fazendo-o perder força de combate, diante da solidez que se encontra no campo do pensamento mais tradicional e articulado com forças políticas conservadoras.

Anísio Teixeira, considerado um dos educadores mais destacados do movimento da reconstrução da educação nacional, empenhado nas lutas pela educação pública, por exemplo, não deixou de buscar estar mais em acordo com os líderes da Igreja Católica, tendo se desdobrado no sentido de mostrar ao Pe. Fonseca e Silva e às autoridades eclesiásticas que suas posições nem de longe confrontavam a doutrina da Igreja. Ao escrever para Dom Augusto da Silva, cardeal da Bahia, em 14 de abril de 1958, Anísio Teixeira tenta esclarecer suas idéias, fazendo ênfase na distinção de seu pensamento e dos marxistas no que dizia respeito à educação. Afirmava em seu texto que “jamais defendeu o monopólio estatal da educação, insistindo em seu respeito pela escola particular, a ponto de chegar mesmo a “sonhar com uma escola particular, que seja realmente livre e particular” (VIDAL, 2000, p.

⁷ Obras de Hélène Lubienska de Lenval foram muito difundidas nas escolas confessionais católicas no Estado de São Paulo. Entre outras, destacaram-se “Educação do homem consciente” e “Silêncio, gesto e palavra”.

116 apud SAVIANI, 2007, p. 287)

Ainda destacando essa expressiva tendência ao “sincretismo pedagógico” pode-se constatar que mesmo os movimentos de educação popular que proliferaram no início dos anos 60, como o MEB (Movimento de Educação de Base, criado pela Igreja) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos continham em si mesmos uma forte influência do personalismo cristão e da fenomenologia existencial, embora conseguissem adaptar seus métodos sob a inspiração escolanovista e, mais tarde, adiciassem à sua prática também alguns elementos da Teologia da Libertação (SAVIANI, 2007, p. 302).

Se seguirmos essa hipótese de pesquisa sobre o modo como se constrói o pensamento dos professores e de que modo ele se expressa no ofício de educar nas salas de aula, por todo o país, talvez possa se confirmar que permanece predominante a expressão de um conflito político-ideológico e pedagógico, que se recoloca em diferentes épocas da nossa história.

Para que se pudesse ter mais dados sobre como se expressou mais fortemente esse conflito, poder-se-ia seguir analisando os momentos em que foram mais explícitas essas posições, durante os debates que se deram em torno das elaborações das várias Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Planos Nacionais de Educação. Outra via muito fértil poderia ser aquela que nos indicasse de que modo os professores, no ímpeto de se esforçarem na busca por recursos para suas pesquisas e para projetos a serem desenvolvidos em suas escolas, começam a fazer alinhavos teórico-metodológicos de diferentes matizes, mostrando que a oscilação ideológica e política que se expressa no sincretismo pedagógico e no ecletismo teórico pode ser considerado um dos pontos mais nevrálgicos no processo de formação de professores.

No episódio que levou à votação da LDB de 1961 e, mais recentemente, na LDB aprovada em 1996, ficou clara a influência sofrida pelos educadores, que cederam às pressões dos grupos políticos hegemônicos, imprimindo ao texto da Lei uma enorme defasagem entre a construção coletiva realizada pelo movimento de docentes mais combativo e a elaboração final na qual se

consagraram os termos e as restrições que os governos conservadores impuseram à educação nacional.

TERCEIRO CONFLITO POLÍTICO-IDEOLÓGICO

Nos anos 1980, a transição entre a ditadura e um regime de normalidade democrática permitiu a introdução de novas perspectivas teóricas e metodológicas, que balizaram o debate sobre a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade. As concepções de educação tradicional, escolanovista e tecnicista foram reinterpretadas, de forma crítica, a partir da ótica da pedagogia dialética.

Os trabalhos pioneiros de um conjunto de intelectuais, que tiveram papel predominante nos programas de pós-graduação das principais universidades brasileiras, durante os anos 80, produziram um divisor de águas no grande oceano das produções científicas, permitindo-nos compreender a enorme diferença de conteúdo entre as pedagogias críticas e as pedagogias não-críticas, o pensamento educacional crítico marxista e o pensamento educacional integrado à ordem liberal conservadora (ROSAR, 2004, p. 5).

Entretanto, embora tivesse se produzido essa efervescência ideológica muito salutar, no caso da elaboração da nossa última LDB, Darcy Ribeiro protagonizou esse terrível golpe perpetrado contra a tendência mais avançada, de inspiração socialista, que tinha lutado para manter as propostas de uma pedagogia socialista, esboçadas, inicialmente, por Dermeval Saviani.

Assim, os professores em suas salas de aula mais distantes, no interior da periferia do Brasil, que sequer tinham consciência mais completa sobre o confronto entre essas tendências pedagógicas e políticas, assimilaram as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional como aquela determinação que tem que ser seguida, mesmo quando ela contraria o próprio movimento da história na direção de uma prática mais transformadora da realidade nacional, em busca de um projeto democrático-popular.

⁸ Embora Saviani identifique na obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, uma forte presença de autores marxistas, ensejando “um diálogo entre a filosofia dialética e o marxismo” na realidade, a sua concepção era genuinamente hegeliana (SAVIANI, 2007, p. 328-329).

⁹ Casemiro dos Reis, Dermeval Saviani, Betty Oliveira, Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Elizabeth Xavier, Maria Luisa Santos Ribeiro Gaudêncio Frigotto, Miriam Warde, Ester Buffa, Paolo Nosella, Luiz Antonio Cunha, Vanilda Paiva, Miriam Limoeiro, Lisete Arelaro, José Luís Sanfelice, José Wellington Germano, José Claudinei Lombardi, Maria de Fátima Costa Felix, Vitor Henrique Paro, Newton Duarte, Sérgio Castanho e muitos outros educadores que participam coletivamente da historiografia da história da educação brasileira (ROSAR, 2004, p. 7).

educação nacional, foram rapidamente aderindo às novas tendências, importadas de países hegemônicos para o Brasil, sob a égide dos organismos internacionais e sob a direção de um forte grupo de intelectuais que assumiu o aparato do Estado nacional, passando a negar as influências de outras tendências políticas, teóricas, pedagógicas em franco processo de disseminação, que emergiram das lutas encetadas contra os governos militares e que foram responsáveis pelo momento mais denso de produção do pensamento educacional brasileiro.

Dado os limites desse texto, elaborado com um caráter mais provocativo para um debate sobre possibilidades de ampliação do escopo das pesquisas na área educacional, em que se leve em conta esse fenômeno e as suas raízes políticas, mas também de ordem psicanalítica, talvez pudesse se apresentar apenas como mais uma provocação um último exemplo, relacionado à produção na área da historiografia da educação, em que, recentemente, deu-se um movimento ascendente e depois, muito rapidamente, descendente, da historiografia marxista, como fruto dessa oscilação ideológica que se manifesta fortemente em muitos grupos de pesquisa, organizados nas diferentes regiões do país. Da investigação dos fenômenos sob a ótica macro para compreensão da totalidade de um processo histórico, fez-se um vôo rasante para o espaço da micro-história, produzindo migalhas, fragmentos, interpretações sobre o óbvio, que obnubilam por completo o olhar do jovem pesquisador, que se inicia na prática da pesquisa na área da história da educação, ávido por identificar os fundamentos da realidade educacional.

O mais intrigante é ver que entre opções distintas e, até antagônicas, os pesquisadores, em geral, constroem interpretações da realidade, por meio de recursos diversos, praticando um elevado grau de contorcionismo teórico-metodológico que deixa completamente desorientadas as novas gerações, que, empenhadas em compreender as diferentes correntes de pensamento, seguem tropeçando em formas de sincretismo pedagógico, que pouco lhes auxilia a descobrir quem é quem e o porquê das opções que produzem mais vazios e contradições do que esclarecimentos sobre o modo de produção da realidade e do próprio trabalho pedagógico.

Esse fenômeno recorrente e ampliado, possível de se identificar em todas as regiões do país, está a merecer uma pesquisa de amplo alcance que possa desvelar as raízes mais profundas desse modo de migração constante

dos professores e dos pesquisadores de uma para outra tendência pedagógica, de um para outro corpo teórico, saltando como se faz ao buscar encontrar caminhos entre pedras, sem saber onde ele nos levará.

Parece muito urgente aprofundarmos o debate sobre o modismo e o “sincretismo pedagógico” no Brasil, em virtude da extrema necessidade de se superar o atraso que se tem imposto a todas as gerações herdeiras da pior herança dos anos da ditadura, que criou um sistema educacional que produz em crianças e jovens, em geral, um grande desgosto pela escola, tanto quanto é, também, para os educadores, em sua grande maioria na atualidade, doloroso o processo de permanência em sala de aula, como se ali se processassem horas de tortura recíproca, em que professores e alunos estão obrigados a se suportar.

Para isso podemos contar com algumas contribuições muito relevantes, como as que vêm sendo produzidas há algumas décadas por Dermeval Saviani e Newton Duarte, pesquisadores que tem enfrentado as celeumas produzidas pelos questionamentos feitos aos “novos” paradigmas da educação, sob a matriz do “aprender a aprender”. Saviani, ao tratar dessa temática, em sua mais recente obra, *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*, cita um autor português, Vitor da Fonseca, que explica em seu livro *“Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva”*, que em certa medida, o enfrentamento de um cenário de elevada imprevisibilidade, levaria os educadores, como todos os trabalhadores em geral, a um processo de adaptação à sociedade cognitiva, onde o que mais importa é a capacidade de adaptabilidade. Para ele essa sociedade “ exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível. E para atingir esse objetivo, o papel central da educação e da escola é definido como “consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender” (FONSECA, 1998, p. 90).

Essa tendência amplamente difundida nos anos 1990, presente no Relatório Jacques Delors, recebeu grande impulso durante o governo FHC, e pode ser considerada como uma ideologia construída no âmbito da produção do contexto de difusão do neoliberalismo, podendo ser denominada de neo-escolanovismo.

Para Saviani e Duarte, é essa tendência neo-escolanovista que foi amplamente disseminada pelas reformas educativas dos anos 1990, no bojo de um “forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas” (DUARTE, 2001, p.

29) no lema aprender a aprender, que acabou repercutindo fortemente nas práticas educativas, embora elas continuem demonstrando serem inócuas, diante do fracasso escolar que continua a ser reproduzir no Brasil.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ROSAR, Maria de Fatima Felix. *O significado epistemológico e político da metáfora da navegação para uma leitura da história da educação brasileira a partir dos Anos 80*. Campinas: Unicamp, 2004. (Vídeo-Conferência). Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo_070.html>. Acesso em: 10 out. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Recebido em junho de 2008.

Aprovado em agosto de 2008.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 15, n. 1, jan./jun., 2009

Análise do Discurso e Ensino: perspectivas para leitura e a produção textual

IVONE TAVARES DE LUCENA

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

É na relação de posições históricas socialmente marcadas que o sujeito se coloca no seu texto. O sentido se move numa relação dentro e fora do texto. Relações que se estabelecem entre o que o texto diz e o que ele não diz, entre o que ele poderia dizer e o que os outros textos dizem. É preciso atentar para os sentidos que podem ser lidos, sentidos que necessariamente não estão ali, mas que estão na relação com outros textos. É a partir dessa perspectiva que o ensino da leitura pode tomar novos rumos porque ultrapassa os limites da leitura linear, o que envolve mais habilidades: ler o que o texto diz e o que ele não diz, na constituição do(s) sentido(s). O que significa dizer que, para se ler, faz-se necessário observar a história, o social, o linguístico, o ideológico. É o que determina a leitura polisêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Este artigo discute a importância do aparato teórico da Análise do Discurso para se trabalhar a leitura e a produção textual.

Palavras-chave: Leitura. Produção Textual. Sentidos. Texto. Análise do Discurso.

Analysys of the speech and teaching: perspectives for reading and textual production

ABSTRACT

It is in the relation of historical positions socially marked that the subject puts himself in the text. The sense moves in a relation inside and outside the text. Relations that are established between what the text says and what it does not say, between what it could tell and what the other texts say. It is necessary to pay attention in what senses can be read, senses that necessarily are not there, but that exists in the relation with other texts. From this perspective on is that the teaching of reading can take new ways because it goes beyond the limits of linear reading, what involves more abilities: read what the text says and what it does not say, in the constitution of the senses. It means that in order to read, it is necessary to observe the history, the social, the linguistic, the ideological. It is what determines the polisemic reading, that is defined by the attribution of multiple senses in the text. This article discusses the importance of the theoretical apparatus of the Speech Analysis to deal with reading and textual production.

Key words: Reading. Textual Production. Senses. Text. Analysis of Speech

Ivone Tavares de Lucena

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora da Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: ivone.lucena@uol.com.br

1 - INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios, hoje para um professor, é pensar o ensino de língua materna e especialmente quando se pensa na leitura e na produção textual. Uma das grandes preocupações do professor de língua materna é formar alunos de "cabeças pensantes". Alunos que saibam entender e se expressar em diferentes situações. Isto porque o domínio da linguagem é também um desafio tanto para o aluno como para o professor. Diante desta realidade surge a necessidade de se repensar estratégias de tratar a língua e seu uso. Colocar o aluno em situação de leitura e conseqüentemente fazê-lo um autor-leitor, já que a língua funciona dentro dos mais diferentes gêneros.

Pensar a leitura na perspectiva da Análise do Discurso (AD) é preciso observar conceitos operatórios com os quais ela trabalha. É necessário ver o texto como uma armadilha onde se embrenham os sentidos, onde se escondem. Eles estão antes do texto, no texto e depois do texto (a exterioridade). A AD busca os processos históricos para ir em busca da construção do sentido. Isto porque entende que os sentidos não têm uma origem, não têm uma fonte, eles não nascem no sujeito mas compreende o sujeito como construtor de texto, aquele que desempenha uma função - a função-autor. A função autoria traz o sentido para dentro do texto. Isto porque a AD discute a função autoria como uma função discursiva.

E é nessa relação de posições históricas socialmente marcadas que o sujeito se coloca no seu texto. O sentido se move numa relação dentro e fora do texto. Relações que se estabelecem entre o que o texto diz e o que ele não diz, entre o que ele poderia dizer e o que os outros textos dizem. São relações do texto com outros (existentes, possíveis ou imaginários) - a intertextualidade e/ou a interdiscursividade. É preciso atentar para os sentidos que podem ser lidos, sentidos que necessariamente não estão ali, mas que estão na relação com outros textos. É a partir dessa perspectiva que o ensino da leitura pode tomar novos rumos porque ultrapassa os limites da leitura linear, o que envolve mais habilidades porque "saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas constitui significativamente" (ORLANDI, 1988, p. 11). O que significa dizer que, para se ler, faz-se necessário observar a história, o social, o linguístico, o ideológico. É o que determina a leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

2 - FUNCIONAMENTO DISCURSIVO

"Escutar" o(s) sentido(s) de um texto é tentar atravessá-lo em busca da opacidade desses sentido(s) que se esconde(m) na linguagem. Significa dizer que, para encontrar o movimento do(s) sentido(s), é preciso partir do discurso em seu funcionamento e considerá-lo como o espaço onde se pode enxergar a relação entre a língua e a ideologia, encontrando como a língua pode produzir sentido por e para sujeitos. Trata-se de observar o discurso como conjunto de práticas que se armazenam numa memória institucionalizada.

Entendemos que o processo constitutivo do discurso está na memória, no domínio do saber, dos dizeres já ditos. Buscando os pressupostos teóricos da Análise do Discurso podemos ir em busca de uma relação significativa entre o dizer e o não-dizer, noção que encampa o interdiscurso, a ideologia, a formação discursiva, a história, os saberes e poderes. Uma relação estabelecida com a memória, com o que se chama de "saber discursivo" indo à procura da significação do não-dito, daquilo que é silenciado e que constitui sentido(s).

Tomando como base o princípio de que, ao falarmos estamos nos significando, podemos dizer que o uso da linguagem como ação transformadora constitui identidade(s) porque é necessariamente elemento mediador da interação homem/realidade (natural e social). Assim, podemos pensar na relação intrínseca entre sujeito e sentido que se instauram concomitantemente, configurando processos de identificação através do discurso.

A AD procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, porque lhe interessa a língua funcionando para a produção de sentidos. Desta forma, o texto é visto, pela AD, como "materialização discursiva de uma rede de saberes que são agenciados por um autor-leitor" (GREGOLIN, 2001, p. 63). Segundo Gregolin, é nesse lugar (textual) onde o autor-leitor mostra seu olhar através da leitura, porque ele compõe o seu texto a partir de deslocamentos e de releituras de outros textos. E o que seria o autor-leitor? Afirma a autora que "todo autor é sempre um leitor que se apropria de textos para compor um novo texto formado por descontinuidade e por dispersões" (GREGOLIN, 2001, p. 63). Por isso o texto é visto como composição de uma rede de memória de outros textos. As articulações discursivas que o sujeito-autor faz com o sentido - através do processo discursivo - mostram como o sujeito se

constrói como autor, porque se mostra como um sujeito do fazer; fazer este, travado pela relação entre a interpretação do sujeito com o texto, com a história. Trata-se de um jogo na instância discursiva. É a busca do sentido que não ocorre na linearidade, mas segundo Foucault (1986) "nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, esquecido, enterrado bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros". Todos os sentidos já ditos em outros lugares por outros sujeitos em outros momentos, constituem memória discursiva - saber discursivo - e podem ser retomados (retornados) sob forma do pré-construído - o já-dito - que se coloca na base do dizível e faz a sustentação para cada retomada. O dizer não é, portanto, propriedade particular porque elas significam pela história e pela língua. A retomada das palavras permite o redizer pela memória, identificando-o em sua historicidade, sua significância revelando seus compromissos políticos, ideológicos, etc. Por isso concebemos que todo dizer se encontra na junção da memória com a atualidade (a formulação). E, com esse jogo entre a memória e a atualidade se instauram os sentidos nos textos. E é com esse olhar que a AD permite compreender o processo de produção de sentidos e formar o autor-leitor plural.

3 - O TEXTO COMO LUGAR DOS JOGOS SIGNIFICATIVOS: O TRABALHO DA LINGUAGEM

Vendo, portanto, o texto como lugar da materialidade histórica da linguagem, a AD o vê como unidade de análise que se estabelece pela historicidade - unidade de sentido em relação à situação. O texto é, pois, unidade de sentido em uma dada situação, seja ele oral ou escrito, sem limite de extensão. "O texto é texto porque significa" (ORLANDI, 1988). Para a AD, o importante no texto é como ele organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo. O texto não é apenas um "dado" linguístico - sua organização linguística - mas é um "fato" discursivo onde a memória é considerada como elemento submetido à análise porque constrói sentidos e constitui discursividade. É o lugar onde se permite se ter acesso ao discurso - é o lugar onde se pode saber como o discurso se atualiza, porque é espaço significante: lugar onde ocorre o jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursivização. É nele que vamos compreender os processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas mais variadas posições.

Encontrar o processo discursivo que faz o texto ser um texto é função do analista do discurso porque é esse processo de discursivização que faz a produção dos sentidos. O utilizar-se de formações discursivas a partir de contextos determinados por meio de dadas posições enunciativas pode nos conduzir a marcas identitárias de sujeitos que veiculam, por meio da linguagem, formações ideológicas. Dessa forma, presenciamos um sujeito que se faz marcar pela historicidade incorporando vozes sociais diversas numa prática discursiva que veicula ideologias as quais se manifestarão a partir de posições enunciativas ocupadas em contextos definidos e diversos.

4 - PELAS TRILHAS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Caminhando pelas trilhas da Análise do Discurso, é possível analisar, no emaranhado da construção textual, cicatrizes de identidades, identidade esta inscrita no discurso por um sujeito ideologicamente marcado. Um sujeito que ocupa funções e se faz objetivar como sujeito-autor.

A formação discursiva é o lugar específico da constituição dos sentidos e da identificação do sujeito, já que ela é manifestação, no discurso, da materialidade ideológica. As diferentes formações ideológicas materializam-se nas diferentes formações discursivas, pois a visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Em uma situação de ação específica, a materialidade ideológica se faz exteriorizada no discurso segundo as formações discursivas que, por sua vez, está atrelada a "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 1986).

É nos discursos que ocorrem os deslocamentos das formações discursivas quando elas se inscrevem no interdiscurso e re-significa, é onde se inaugura um novo sentido e se identifica o sujeito em suas diferentes posições. É no intradiscurso que o sujeito faz articulações entre os objetos com os quais o sujeito-enunciador está relacionado, apropria-se deles fazendo-os objetos de seu discurso.

E a relação estabelecida entre a formação ideológica e a formação discursiva, que se cruzam no interdiscurso, depende da relação da história de cada sujeito, o que a AD chama de *Historicidade*: o sujeito com sua história,

memória e discurso. Portanto, é dessa historicidade que o sujeito deixa marcas, segundo posições que ocupa no seu mundo. É da relação sujeito/mundo que a discursividade materializa o discurso na construção do texto e o sujeito se coloca no discurso utilizando-se de estratégias discursivas para dizer o que quer e é nesse dizer que ele se identifica - na forma-sujeito de "sabedor" de uma determinada formação discursiva que o constitui enquanto sujeito social. Nessa perspectiva, podemos dizer que sujeito e sentido são constituídos numa relação de intimidade porque, ao construir sentidos no seu discurso, ele o faz relacionando-se e identificando-se com uma determinada FD/FI. As palavras utilizadas pelo sujeito, em sua função-autor, assumem os sentidos segundo as posições sustentadas por quem as empregam.

Pensar a constituição do sentido é pensar a inscrição do sujeito no discurso e pensar o movimento dos sentidos que assegura seu(s) efeito(s). Porque ele está em todos os lugares e se "alça", produzindo-se nas relações entre o sujeito (mutuamente) constituindo discurso(s). E é nesse cenário - no movimento dos sentidos e dos posicionamentos do(s) sujeito(s) - que o sentido se instaura e constitui efeitos, segundo a história, a memória e o discurso e que provém de interpretações oriundas da memória deste sujeito social.

Cogitar sobre um sujeito capaz de fazer interpretações é imaginá-lo diante das várias possibilidades de acessar uma memória discursiva que é constituída de esquecimentos e silêncios: saberes sócio-histórico-ideológicos que se armazenam em cada história e que, no jogo discursivo do ir e vir resgatam sentidos e, na interdiscursividade produzem efeitos e instauram sentidos segundo posições sustentadas por quem produz o texto. Segundo Pêcheux, as palavras, as proposições se restabelecem e se transcodificam de acordo com os sujeitos que as empregam, relacionando-se com saberes e posições - Formações Ideológicas - nas quais tais proposições se inscrevem inaugurando novos sentidos. Assim, o sujeito resgata, através da memória discursiva, os sentidos que estão ditos em outros lugares e que, ao serem retomados e re-significados em seus deslocamentos, constituem identidade do sujeito.

Para analisar o processo do sujeito-enunciador, que se faz voz no texto, faz-se necessário levar em consideração as condições de produção do que é dito e a posição enquanto um sujeito histórico e socialmente constituído. Para tanto, é preciso uma atenção especial para o papel da memória nesta produção discursiva. Memória esta que supõe o enunciado inscrito na história

e que é retomada conforme circulação de discursos socialmente circulantes.

Tomando como caminho norteador para encontrar os sentidos que se instauram e se embrenham no texto, os suportes teóricos da AD subsidiam a busca de um sujeito inserido num contexto sócio-histórico com todos os seus saberes: sua identidade sócio-cultural-ideológica.

No texto concentram-se temas: elementos reprodutores de uma historicidade cristalizada. Estes temas emergem nos discursos do texto escolhido através da materialidade linguística com significados deslocados. Os fragmentos de discursos, quando reutilizados, quando desdobrados, deslocados, ganham nova configuração semântica porque se inserem em novas condições de produção. Tenta-se enxergar, o enunciador como suporte de ideologia. Ele é, como diz Fiorin (1990, p. 42), o suporte de discursos, discursos estes que constituem a matéria prima com que elabora seu discurso. Diz Fiorin (1990) que o dizer desse enunciador é a reprodução inconsciente do dizer de seu grupo social.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar que, ao falarmos, tomamos como base o princípio de que estamos nos significando, podemos dizer que o uso da linguagem como ação transformadora constitui identidade(s) porque é necessariamente elemento mediador da interação homem/realidade (natural e social). Assim, podemos enxergar a relação intrínseca entre sujeito e sentido que se instauram concomitantemente, configurando processos de identificação através do discurso. Os sentidos que se instauram nos discursos em textos são determinados pelas condições de produção responsáveis pelo processo discursivo. Na teia do discurso se disfarçam efeitos de sentido que se historicizam e trazem uma memória institucionalizada, um "saber discursivo", capaz de recuperar traços de marcas identitárias de significados culturais. Um saber discursivo que identifica sujeitos no processo de construção de textos, sujeito este capaz de fazer articulações de sentido fazendo seu texto acontecer dotado de artimanhas discursivas que objetivam uma função autoria.

A partir desta compreensão, podemos concluir que, estando o sujeito-leitor-escritor inserido em um mundo com sua história social de produções culturais e práticas sociais, vai aprendendo a construir modelos de referência

segundo relações com este mundo, logo, vai construindo historiografia desses modelos referenciais constituindo, assim, identidade de referência.

No texto, surgem enunciados, onde se esconde um eco que repercute uma formação ideológica reproduzindo valores e condutas de uma sociedade arrolada em práticas sócio-históricas. As marcas de uma formação ideológica surgem na materialidade linguística que remetem a traços de ideologia que se encontram no dito e no não-dito.

Acreditamos, portanto, que buscar uma melhora para o ensino de Língua Materna no concernente à Leitura e à Produção Textual é lançar mão dos pressupostos teóricos da AD que norteiam a noção de texto e a compreensão do que seja leitura de sentidos que se escondem na engenhosidade dos textos elaborados pelo sujeito discursivo em sua função-autor. É enxergar a língua em seu funcionamento: é partir do concreto - gramática discursiva - para o abstrato - gramática prescritiva. Porque a gramática deve ser usada para iluminar o texto, mostrar o uso funcional da língua - a gramática social.

REFERÊNCIAS

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1990.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe B. Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986

GREGOLIN, M. R. V. *Análise do discurso: entornos do sentido*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Discurso e leitura*. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

*Recebido em janeiro de 2009.
Aprovado em março de 2009.*



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 15, n. 1, jan./jun., 2009

Ciclos de Aprendizagem: a saliência das representações sociais dos professores

LAÊDA BEZERRA MACHADO
ROSIMERE DE ALMEIDA ANICETO

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este artigo identifica o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores da rede pública municipal de Recife demarcando a saliência dessas representações. Participaram do estudo 103 professores. O procedimento de coleta utilizado foi a associação livre de palavras. Os dados foram processados através do software EVOC, que nos oferece um gráfico com quatro quadrantes onde localizamos o provável núcleo central e sistema periférico da representação social. A saliência dessa representação permite afirmar que os docentes, embora na prática critiquem e rechacem os ciclos de aprendizagem, nas suas representações revelam sintonia com a proposta da rede municipal. Compreendemos que a apropriação de um conhecimento não garante efetivas mudanças nas práticas. Nossos resultados sugerem o desenvolvimento de pesquisas de natureza etnográfica que focalizem a prática docente nessa nova organização curricular.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem. Representações Sociais. Professores.

Cycles of Learning: the salience of social representations of teachers

ABSTRACT

This article identifies the core and peripheral system of social representations of cycles of learning between teachers from public schools of the Brazilian city of Recife demarcating the salience of these representations. 103 teachers took part of the study. The procedure used was a collection of free association of words. The data was processed by the software EVOC, which gives us a graph with four quadrants where we located the likely core and peripheral system of social representation. The salience of this representation suggests that teachers, although in practice criticize and drive away the cycles of learning, in their representations reveal sympathy with the proposal of the city government. We understand that the appropriation of knowledge does not guarantee effective changes in practice. Our results suggest the development of an ethnographic research that focus on teaching in this new curriculum organization.

Key words: Cycles of Learning. Social Representations. Teachers.

Laêda Bezerra Machado

Doutora em Educação pela UFRN. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós Graduação em Educação - Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica Centro de Educação - UFPE.

E-mail: laeda@oi.com.br.

Rosimere de Almeida Aniceto

Aluna do Curso de Pedagogia Centro de Educação-UFPE. Bolsista-PIBIC-CNPQ.

E-mail: meyre_kate@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

No Brasil diversas pesquisas revelam que a reprovação e evasão escolar são alarmantes para o século XXI. Estudo do INEP/MEC (2003), por exemplo, revelou que 35,7 milhões de alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental, 8,46 milhões estavam em defasagem idade/série. Essa distorção foi o principal motivo que impulsionou a implantação de propostas inovadoras, tais como os ciclos, que visam romper com a cultura do fracasso escolar.

Barretto e Mitrulis (2001) afirmam que os ciclos surgem como forma de regularizar o fluxo escolar, buscando eliminar, ou limitar a repetência. Segundo as autoras, o objetivo é oferecer melhores condições de ensino e êxito escolar dos alunos favorecendo assim o exercício da plena cidadania. As autoras assinalam que o artigo 23 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 estimula o surgimento de propostas inovadoras ao permitir a flexibilização da organização escolar.

Nessa mesma linha, Arroyo (1999) afirma que os ciclos ultrapassam a lógica do sistema seriado rompendo com a fragmentação do currículo escolar, que não respeita os tempos e os espaços necessários à aprendizagem do alunado. Salienta que não é possível interpretar o art. 23 da LDB sem articulá-lo aos seus artigos 1º, 2º e 22. Segundo o autor, esses artigos se referem à educação básica enquanto elemento primordial ao desenvolvimento e formação humana de todos os cidadãos.

A implantação dos ciclos no Ensino Fundamental público no país tem sido freqüente e aponta a pertinência de se debater seus sentidos e significados entre os atores educacionais. Conforme Mainardes (2007) o termo “ciclos” com o significado de não-retenção veio a ser utilizado de modo mais recorrente na década de 1980, adquirindo posteriormente outras designações, tais como: promoção automática, progressão continuada, ciclos de formação e ciclos de aprendizagem. Essas denominações não podem ser tomadas como sinônimas.

De acordo com Mainardes (2001), a promoção automática centra sua preocupação no acesso e permanência escolar independente dos progressos terem sido alcançados sob a justificativa de reduzir as altas taxas de reprovação e desperdício de recursos financeiros. Vale salientar que ela não garante por si só a melhoria da qualidade de ensino, sua única intenção era descongestionar o sistema de ensino.

A progressão continuada é mais uma forma de organização escolar assegurada pela LDB no parágrafo 1º do inciso IV do art. 32. Consiste numa tentativa de racionalização do currículo escolar para diminuir da reprovação e a aceleração dos alunos. *Constitui-se como estratégia para viabilizar a universalização do ensino garantindo acesso e permanência na escola. Não necessariamente rompe com o sistema seriado, mas procura favorecer uma avaliação contínua do processo promovendo diferentes formas de recuperação para garantir o êxito dos estudantes.*

Os ciclos de formação, conforme Mainardes (2007) estão concatenados às fases do desenvolvimento humano e sugerem mudanças radicais tanto no currículo quanto na organização escolar, impossibilitando a reprovação ao longo do ensino fundamental.

Já os ciclos de aprendizagem constituem uma forma de organização escolar através de grupos, promovendo os alunos tomando como base a idade cronológica. Para Mainardes (2007) esses ciclos propõem rupturas menos radicais no currículo escolar, metodologia, avaliação, sendo a retenção permitida ao final de cada ciclo.

No âmbito do município do Recife, a modalidade ciclos de aprendizagem está em vigor desde 2001 e vêm interferindo na estrutura e funcionamento das unidades escolares. Eles constituem uma forma de organização escolar através de grupos, organizando os alunos tomando como base suas competências e procurando reduzir as distorções idade série muito comuns nesse sistema até 2001. Eles propõem rupturas no currículo escolar, metodologia, avaliação, sendo a retenção permitida ao final de cada ciclo.

Como prevê a proposta (RECIFE, 2002), os ciclos de aprendizagem no Recife têm como base à reorganização do espaço, tempo escolar e da prática pedagógica, num processo contínuo respeitando a diversidade e os diferentes tempos dos alunos para aprender. Considera o ritmo de aprendizagem de cada um e advoga que a avaliação deve ser realizada de forma dinâmica, contínua e processual

OS CICLOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A década de 1950 registra várias discussões sobre como garantir o sucesso escolar, entre elas o fenômeno da promoção automática. Barretto e Mitrulis (2001) observam que a retenção já era vista como um obstáculo

tanto para os órgãos financiadores, quanto para o processo de aprendizagem dos alunos. A contradição entre o aumento de vagas versus a qualidade do ensino também era muito forte. Almeida Júnior (1956) foi enfático ao recomendar o fim da repetência escolar. Para ele pouco importava o tipo de política que iria ser implantada, pois antes de qualquer coisa deveria se preparar os professores para trabalharem com uma concepção de ensino menos seletiva, que não priorizasse apenas os conteúdos, mas buscasse compreender o aluno em seus problemas sociais, buscando medidas para saná-los.

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação ainda permanecia com altos índices de reprovação e evasão. Alguns estados, mesmo que de maneira pontual, decidiram flexibilizar a organização do currículo escolar implantando alternativas ao fracasso escolar, como foi o caso de Santa Catarina.

A década de 1980 é marcada pela adoção de ciclos de alfabetização por vários governos estaduais. Durante o processo de redemocratização do país, os governos do Sul e Sudeste liderados pelo PMDB e PDT, adotaram medidas de reestruturação do currículo escolar. Este movimento fez com que três estados adotassem o chamado ciclo básico: São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

O ciclo básico reestruturava as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau eliminando a reprovação no final da 1ª série, garantindo a continuidade dos estudos. Essa mudança proporcionava maiores possibilidades de sucesso para os alunos com dificuldades. Mesmo com os percalços de sua implementação, o ciclo básico constituiu-se como modelo de referência para outros estados a exemplo do Rio de Janeiro com a criação das escolas integrais (bloco único) implantadas em 1994.

Freitas (2003) afirma que os ciclos de aprendizagem procuram romper com o regime seriado que tem em sua origem uma lógica de dominação e exclusão. Essa lógica é uma construção histórica e produz enormes taxas de reprovação, sem viabilizar o desempenho acadêmico dos alunos. Esse fracasso se revela, dentre outras coisas, através do modo como o professor avalia os seus alunos privilegiando a forma classificatória, verificando se eles dominam habilidades e conteúdos através de provas, testes, trabalhos. Essa forma de avaliar tem sido contestada, pois focaliza apenas o produto, como se o que antecederesse a ele, o processo, não fosse relevante.

CICLOS DE APRENDIZAGEM: BREVE ESTADO DA PESQUISA

A discussão sobre ciclos de aprendizagem tem sido alvo de muitos debates e pesquisas sob diferentes enfoques nas últimas décadas. Os estudos de Arroyo (1999); Garcia (2001); Alves; Palma Filho e Duran (2003); Jacomini (2004); Glória (2003); Glória e Mafra (2004); Jacomini (2007) e Gomes (2004) focalizam essa forma de organização escolar sob diferentes aspectos.

Arroyo (1999) questiona os tipos de profissionais formados para atuar na proposta do regime de ciclos com suas exigências e fundamentos. Argumenta que, desde que foram incorporados à LDB, os ciclos não são apenas mais uma proposta inovadora, pois muitas são as escolas que adotaram essa forma de organização de ensino.

Garcia (2001) analisou a validade da política de ciclos na rede estadual de São Paulo. Segundo a autora, os professores consideram que no sistema seriado era possível obter resultados mais eficazes do que com o sistema de ciclos. Essa insatisfação por parte dos professores impulsionou a autora investigar a aceitação das mudanças na educação pelos docentes e sua relação com a qualidade do ensino. Constatou que os professores não podem ser culpados pelo insucesso dos ciclos, visto que eles são vítimas dessa política e as condições que determinam os caminhos da educação não são conjunturais, são estruturais.

Em artigo, intitulado "A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares", Glória (2003) estudou como os pais e alunos entendem a proposta da não-retenção, escola plural e implicações do princípio da não-retenção na continuidade dos estudos dos alunos. Os resultados apontaram que, para os atores entrevistados, a escola não tem cumprido o papel, que para eles é fundamental: a preparação para o mercado de trabalho. Essa consequência é atribuída à proposta de não-retenção escolar, que tem aprovado os seus filhos sem que eles dominem o mínimo exigido por esse mercado.

Na coletânea "Ciclo Básico em São Paulo: memórias da educação nos anos de 1980" Alves; Palma Filho e Duran (2003) reúnem uma série de artigos que analisam o ciclo básico, em São Paulo. Na obra discutem: ações efetivadas pela Secretaria da Educação de Estado de São

¹ As diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus até 1996 foram fixadas pela Lei 5.692/1971, que conforme preconiza o seu art. 8º, o currículo escolar deveria ser organizado por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo.

Paulo (1983-1986) focalizando a adoção do ciclo básico; o significado dessa política; questões emergentes durante sua implementação e a formação continuada dos agentes educacionais para atuar no ciclo básico.

Jacomini (2004) discute a atuação dos educadores no processo de implantação dos ciclos e progressão continuada em quatro momentos distintos no estado de São Paulo. Faz uma análise documental da reforma de 1967-1968, implantação do Ciclo Básico no estado (1983-1984), adoção das propostas ciclo básico e progressão continuada na rede estadual de São Paulo no ano de 1998. Jacomini percebe uma constância das dificuldades manifestadas pelos professores nos diferentes momentos analisados. Conclui enfatizando a necessidade de mudança de postura frente aos condicionantes, porém admite que esta exige tempo e reflexão por parte dos envolvidos no sistema escolar.

Em investigação sobre políticas de implementação e prática docente na rede municipal de São Paulo (1992-2001), Jacomini (2007), analisa a dinâmica entre os diferentes segmentos do estado, trabalhadores e usuários da escola na nova proposta. Conclui afirmando que à medida que os educadores não se apropriaram da lógica dos ciclos, eles continuarão a vê-los como algo exterior, desligada da prática docente.

Em pesquisa sobre as percepções dos professores concernentes à proposta da não-retenção escolar na rede municipal de Belo Horizonte, Glória e Mafra (2004) revelam a resistência por parte de alguns professores na aceitação e incorporação da proposta de ciclos. As autoras acrescentam que essa resistência à proposta ainda é muito forte e, para os professores, a exclusão permanece mesmo com o princípio da não-retenção escolar.

Gomes (2004) faz uma retrospectiva de cerca de quinze anos de pesquisas publicadas sobre ciclos indagando sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis, acertos e enganos cometidos com a implantação dessa política. Apresenta resultados mistos revelando menores índices de retenção e evasão depois dos ciclos. Contudo, o dado mais forte revelado pelo autor é que a sombra da seriação mantida pelos docentes ainda perdura por trás dos ciclos.

Com esse breve recorte da literatura sobre o tema, podemos admitir que têm sido escassas as produções sobre ciclos de aprendizagem que tomam a Teoria das Representações Sociais como categoria de análise. Este artigo insere-se nesse quadro de preocupações, pois

busca analisar a saliência, o núcleo central e sistema periférico das representações sociais de ciclos dos professores da rede pública municipal de Recife. Desta forma, procuramos valorizar o campo das produções simbólicas onde se expressam os saberes e práticas dos sujeitos sociais. Admitimos que estudar os ciclos de aprendizagem a partir da Teoria das Representações Sociais constitui-se de grande relevância, visto que as representações que os sujeitos possuem revelam os significados atribuídos ao fenômeno. Ao adotarmos essa teoria, procuramos compreender não somente o quê e como as pessoas representam um objeto, mas, também, como e porque fazem daquela forma.

SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O termo representações sociais surgiu em 1961 com o trabalho de Serge Moscovici (1978), "A representação social da Psicanálise". Nesse estudo o autor mostra o que sabe e como sabe a população parisiense sobre o fenômeno da psicanálise, bem como o impacto deste saber na vida daquelas pessoas. Com essa obra nascia uma nova teoria, uma "psicossociologia do conhecimento" (SÁ, 1995).

Moscovici (1978), queria ainda saber como são partilhados os conhecimentos e de que modo um conhecimento científico se transforma em um saber prático, numa teoria do senso comum. Sua tese é a de que as tentativas de explicação do mundo e dos objetos sociais constituem-se como representações sociais. Essas se revelam nas falas e ações dos indivíduos. No dizer de Jodelet (2001, p. 22) a representação social é: "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático".

A Teoria das Representações Sociais já está de certa maneira consolidada no meio acadêmico e conforme Sá (1998) desdobra-se em pelo menos três abordagens: a primeira é uma continuidade da obra original, tem um viés antropológico e tem sido mais difundida por Denise Jodelet; a segunda, através de Willem Doise, centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais e a terceira surge em Aix-en-Provence, sendo representada por Jean Claude Abric, que dá ênfase a dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central.

A Teoria do Núcleo Central (TNC) foi proposta por Jean Claude Abric no ano de 1976 Abric (1998). O autor

sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência a representação sendo, portanto, estável e resistente à mudanças.

Esse núcleo é composto pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo.

O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação. Para Flament (2001) a periferia de uma representação social é considerada um “pára-choque” entre a realidade e um núcleo central que não muda facilmente.

Conforme a Teoria do Núcleo Central, uma representação social constitui-se como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas - o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa e procura delinear o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores através da Associação Livre de Palavras. A técnica de associação livre de palavras é um tipo de investigação aberta que se estrutura a partir da evocação de respostas dadas com base em um estímulo indutor, o que permite colocar, em evidência, universos semânticos relacionados a determinado objeto. No nosso caso, a técnica consistiu em pedir ao professor(a) que escrevesse quatro palavras que lhe viesse imediatamente à lembrança ao ouvir a expressão “ciclos de aprendizagem é...”. Em seguida, solicitamos que o mesmo elege-se dentre as palavras evocadas a que julgasse ser a mais importante e justificasse a importância dada à palavra.

O cenário da pesquisa é a rede municipal Recife-PE, escolas de diferentes Regiões Político Administrativas (RPAs). A escolha se deve à implantação em 2001 dos ciclos de aprendizagem nesse sistema municipal. Aplicamos a técnica de associação a professores de 37

escolas, localizadas em bairros diversos que apresentavam uma característica comum: todas atendem a uma população de baixa renda.

Participaram da pesquisa são 103 professores dos quatro ciclos do Ensino Fundamental sendo a sua grande maioria, ou seja, noventa e três deles do sexo feminino. A faixa etária predominante dos participantes é de 30 a 35 anos. Quanto à formação acadêmica destacamos que 64% dos participantes concluíram pós-graduação (lato sensu).

Os dados foram organizados e processados através do software EVOC, elaborado por Pierre Vergès, e com base nesse processamento chegamos ao provável núcleo central e sistema periférico da representação social de ciclos de aprendizagem entre professores. O software EVOC permite a realização de cálculos estatísticos, construindo matrizes de co-ocorrências, os quais servem de base para a construção do quadro de quatro casas.

O EVOC é composto por dezesseis programas, os quais executam funções diferenciadas. Para o nosso estudo utilizamos cinco dos programas que compõem o software. O primeiro é o Lexique, cuja função é isolar as unidades lexicais do arquivo utilizado. O segundo, Trievoc, realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética. O Nettoie realiza uma limpeza do arquivo, eliminando possíveis erros de digitação, unidades lexicais e ortografia. Em seguida o Rangmot disponibiliza uma lista de todas as palavras evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocada e a ordem de sua evocação. Ainda, o Rangmot fornece: a frequência total de cada palavra; a média ponderada da ordem de evocação de cada palavra; frequência total e média geral das ordens de evocação. O último procedimento do EVOC foi o uso do programa Rangfrq, também chamado de Tabrgfrq, que organiza num quadro de quatro casas os elementos que compõem o núcleo central e a periferia de uma representação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado da associação livre foi uma lista com 412 palavras, sendo que destas 205 (49,75%) eram diferentes. Observamos que a palavra “aprendizagem” apareceu com o maior número de evocações (18), enquanto 145 palavras foram evocadas apenas uma só vez.

No Quadro 1, oferecido pelo EVOC, ficam distribuídos os dados das ocorrências em quatro

quadrantes, que nos permitem visualizar o núcleo central, os elementos intermediários, de contraste e periféricos de uma representação. Assim, para interpretar o quadro, conforme Oliveira; Marques e Tosoli (2005), procedemos da seguinte forma: no quadrante superior esquerdo localizam-se as palavras que constituem, muito provavelmente, o núcleo central da representação, no quadrante superior direito a primeira periferia, no quadrante inferior esquerdo os elementos de contraste e por fim, no quadrante inferior direito a segunda periferia da representação social.

Quadro 1. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social de ciclos de aprendizagem.

f >= 10 e OME < 2,5			f >= 10 e OME >= 2,5		
	f	OME		f	OME
Avaliação	13	2,38	Aprendizagem	18	3,00
Continuidade	17	1,88			
Oportunidade	12	2,00			
Processo	12	2,16			
Respeito	11	2,36			
tempo	11	2,27			
f >= 10 e OME < 2,5			f >= 10 e OME >= 2,5		
	f	OME		f	OME
Alfabetização	5	2,00	Competência	6	3,16
Aprovação	6	2,00	Compromisso	7	3,00
Avanço	6	2,00	Conhecimento	7	2,85
Construção	9	2,11	Desenvolvimento	7	3,00
Promoção	7	1,28	Dificuldades	5	2,80

No primeiro quadrante estão situados os prováveis elementos centrais: **avaliação, continuidade, oportunidade, processo, respeito e tempo**. Já os elementos periféricos da representação social de ciclos de aprendizagem encontram-se distribuídos nos três demais quadrantes: no superior direito a palavra **“aprendizagem”** é o único elemento pertencente à primeira periferia; no quadrante inferior esquerdo estão, as palavras **alfabetização, aprovação, avanço, construção, promoção** e constitui a zona de contraste e no quadrante inferior direito, segunda periferia, estão

localizadas as palavras: **competência, compromisso, conhecimento, desenvolvimento e dificuldades**. Podemos dizer que esses elementos indicam a gama de sentidos atribuídos pelos professores a essa forma de organização curricular.

No possível núcleo central a palavra **“avaliação”** ocupa este quadrante certamente devido sua ênfase na proposta dos ciclos de aprendizagem (RECIFE, 2002), ao preconizar a ruptura com o sistema de avaliação classificatória, baseado em notas e provas. Como salienta Souza (2007), a avaliação, antes era tomada como instrumento de controle e medição, voltada para a classificação dos alunos. Em contraposição, a avaliação nos ciclos assume uma natureza processual, formativa, que visa acompanhar o aluno durante todo o seu percurso de aprendizagem.

Nas justificativas dos professores para a evocação e escolha das palavras mais importantes vários aspectos da avaliação formativa foram destacados, como: a oportunidade que o professor tem de se auto-avaliar à medida que avalia seus alunos. Essas justificativas mostram que os docentes estão se apropriando do novo discurso sobre a avaliação, pois se remetem a esta prática como processual, formativa, diagnóstica e contínua. Como afirma um dos participantes:

“destaco a avaliação, já que é algo contínuo no processo de ensino/aprendizagem aquilo que foi eficaz. Ao mesmo tempo o professor pode verificar a sua própria atuação. Em se retirar a prova formal escrita que não detectava conhecimento do educando, esse novo meio sistemático, tornou-se mais adequado” (prof. 59).

A palavra **continuidade**, segundo elemento do suposto núcleo central, pode ser interpretada como oportunidade de assegurar aos alunos **a continuidade nos estudos, não interrompendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem**. Os ciclos permitem aos alunos cumprir as etapas obrigatórias do ensino em um maior tempo de permanência na escola, sem as interrupções ocasionadas pela reprovação, que dificultam a aquisição de aprendizagens significativas.

Na mesma linha de interpretação anterior, a palavra **oportunidade** aparece no sentido de se oferecer mais uma chance ao aluno que não conseguiu alcançar todas as competências previstas durante um ano. Os ciclos, diferentemente das pedagogias visíveis, não o exclui através de reprovações, mas permite a esse aluno prosseguir na sua formação básica. Bernstein (1990) apud Mainardes (2007) afirma que as pedagogias visíveis têm o

² Os participantes desta pesquisa foram codificados de acordo com a ordem de numeração do protocolo. Por exemplo, Prof. 59, são referências aos escritos do quinquagésimo nono participante. Lembramos que as justificativas foram transcritas para este artigo do modo como os professores as escreveram.

ensino centrado no professor, dão muita ênfase ao desempenho e aos resultados demonstrados pela criança em relação um padrão externo. Já as pedagogias invisíveis estão mais voltadas para o processo de aprendizagem, sendo seus critérios mais implícitos e difusos (MAINARDES, 2007).

A palavra **processo** indica a ênfase dada nos ciclos ao caráter processual de ensino e aprendizagem de modo a valorizar o percurso feito pelo aluno na construção do conhecimento. A justificativa apresentada para a palavra processo sinaliza nessa direção:

a organização do ensino em ciclos contribui bastante no processo educativo permitindo tomada de decisões no percurso da aprendizagem do aluno buscando novas ações educativas trabalhando conceitos e construindo as competências de cada área observando as possibilidades de cada um numa ação coletiva tornando a aprendizagem mais significativa. (Prof. 56).

As palavras **tempo e respeito**, também integrantes do suposto núcleo central, estão intrinsecamente relacionadas entre si, por enfatizarem o respeito às fases de desenvolvimento da criança. Percebemos, nos seus depoimentos, certa sintonia com o que está descrito na proposta de reorganização dos tempos e espaços educativos. A proposta da Prefeitura do Recife defende “uma política de inclusão, que busca respeitar a diversidade e os diferentes tempos para aprender” (RECIFE, 2002, p. 136).

Os resultados aqui apresentados permitem indicar notável saliência dos elementos **avaliação, continuidade, oportunidade, processo, tempo e respeito** nas representações de ciclos de aprendizagem, os quais são correspondentes ao que é preconizado na proposta oficial.

Os elementos periféricos da representação social de ciclos de aprendizagem encontram-se distribuídos nos três demais quadrantes e os mesmos possibilitam perceber amplos sentidos atribuídos pelos professores a essa forma de organização curricular.

Sobre o sistema periférico cumpre pontuar que ele é complemento indispensável do central, uma vez que protege esse núcleo atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas e permitindo uma diferenciação em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Em poucas palavras, os elementos do sistema periférico fazem a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Com essa consideração queremos enfatizar seu valor na configuração das representações sociais de ciclos de aprendizagem.

No quadrante superior direito situa-se a palavra **“aprendizagem”** como único elemento pertencente à primeira periferia. Lembramos que a concepção de aprendizagem que fundamenta a proposta de ciclos de aprendizagem considera aluno e professor como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, sendo esse processo resultante da ação e reflexão do aluno frente aos novos conhecimentos que lhes são apresentados. O aluno, como corrobora Weisz (2000), é considerado alguém que já tem um conhecimento prévio e que, ao interagir com os novos conhecimentos, atribui-lhes sentidos e significados internalizando-os.

As palavras **alfabetização, aprovação, avanço, construção e promoção**, posicionadas no quadrante inferior esquerdo, segundo Oliveira, Marques e Tosoli (2005) constituem a zona de contraste, ela “comporta elementos que caracterizam variações da representação em função de subgrupos, sem, no entanto, modificar os elementos centrais e a própria representação, ou seja, denotam mudanças ou transição de uma representação social” (OLIVEIRA; MARQUES; TOSOLI, 2005, p. 4).

As palavras **aprovação e promoção** vão aparecer ora como sendo sinônimas ora como opostas. Fernandes (2007) refere-se a esses termos como antagônicos. Para esta autora, quando pensamos no regime seriado, automaticamente, fazemos referência aos termos aprovação e reprovação. Já nos ciclos, nos referimos aos elementos promoção e retenção. Se formos por esse viés, o termo “aprovação” está associado à avaliação classificatória e meritocrática comum no regime seriado. A avaliação nessa ótica incidirá na verificação da aprendizagem, o aluno terá que dá um retorno de tudo o que o professor transmitiu para ser aprovado, já que essa estruturação curricular apóia-se nos conteúdos para organizar o tempo escolar. Se a recíproca não for verdadeira, o aluno será reprovado.

O termo **promoção** evocado sete vezes, nos parece contraditório se também adotarmos a perspectiva de Fernandes (2007). Segundo ela, a lógica dos ciclos de aprendizagem não postula a mera promoção automática dos alunos. Mas, seu sentido nos ciclos reside na reorganização dos tempos e espaços escolares levando em consideração as fases do desenvolvimento humano, o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Conforme proclama a Proposta da Prefeitura do Recife, os ciclos compreendem o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em situações e contextos complexos. A aprovação nos ciclos não deve ser sinônimo de promoção automática, ou seja, aquela em

que os alunos são aprovados sem dominar o mínimo de habilidades e competências exigidas para um ano ou tempo de escolaridade. Ela está pautada num viés processual, dinâmico e reflexivo, como também é tomada como momento de acompanhamento didático-pedagógico (RECIFE, 2002).

Implícita e explicitamente os participantes desta pesquisa desabafam sobre o fato do professor não ter mais como reter o aluno, já que lhe foi retirado o poder da reprovação escolar, bem como reclamam que os ciclos provocaram o desinteresse geral desses alunos, tendo em vista que eles sabem que serão aprovados em qualquer circunstância. Assim, os docentes, ao justificarem a escolha da palavra promoção como mais relevante, expressam que com a promoção automática, os alunos não manifestarão mais interesse pelos estudos. Chegam a afirmar:

“Promoção [...] uma vez que não existe meio de reter o aluno para que o mesmo tenha outra oportunidade de aprender mais, e isto está tirando o interesse do mesmo que já sabe que vai ser promovido para outra série” (Prof. 58).

Alfabetização é outra palavra que compõe o quadrante inferior esquerdo. A esse respeito lembramos que a proposta de ciclos colocou em cheque a necessidade de se repensar o conceito de alfabetização e sua importância na vida do aluno. Nessa perspectiva mais atualizada de alfabetização, o professor deverá propiciar momentos que favoreçam a vivência dos usos sociais da leitura e da escrita. Corroborando nossa posição, Weisz (2000) entende que o educador deve atuar como um facilitador conduzindo às crianças a “participarem de situações sociais nas quais os textos reais sejam utilizados para pensar sobre as características e o funcionamento da língua escrita”. (WEISZ, 2000, p. 60). A noção defendida pela autora também confirma as proposições que da Proposta da Prefeitura do Recife, uma vez que o documento estimula o uso de diferentes linguagens na introdução da leitura e da escrita, bem como a utilização de “materiais escritos diversos como músicas, poesias, contos, a narrativa diária de histórias” (RECIFE, 2002, p. 165).

Na nossa interpretação a palavra **avanço**, também integrante da zona de contraste, assume pelo menos dois sentidos quando nos voltamos para a literatura a respeito dos ciclos de aprendizagem. O primeiro relaciona-se ao fim da repetência, autores como Gomes (2004) ilustram bem esse aspecto, afirmando que a implantação dos ciclos representa um avanço no combate à reprovação e conseqüentemente ao fracasso escolar. O segundo refere-se à possibilidade do aluno avançar no processo de

escolarização, evitando a repetência e a evasão.

O último elemento do terceiro quadrante inferior esquerdo é a palavra **construção**, tal termo está relacionado às abordagens construtivistas que consideram o aluno como sujeito importante no seu processo de aprendizagem. A proposta de ciclos de aprendizagem condena a idéia de que o aluno deve absorver os conteúdos, “usando como recurso o condicionamento estático estímulo-resposta” (WEISZ, 2000, p. 60).

No quadrante inferior direito, segunda periferia da representação social de ciclos de aprendizagem, estão localizadas as palavras: **competência, compromisso, conhecimento, desenvolvimento e dificuldades**.

Para análise agrupamos as palavras **conhecimento e desenvolvimento** por estarmos diante de um grupo, cuja proposta curricular aproxima os dois elementos. Não obstante, com as contribuições da psicologia social, as noções de conhecimento sofreram diversos avanços, tendo em vista o esforço em compreender como o sujeito se desenvolve e aprende. Autores como Piaget e Vygotsky rompem com a perspectiva empirista que enfatiza a memorização e internalização dos conteúdos como essenciais à aprendizagem do aluno. A lógica interacionista de Piaget e a sócio-interacionista de Vygotsky incorporam os fatores biológico e social ao fenômeno da aprendizagem defendendo que o processo de desenvolvimento do indivíduo está intrinsecamente concatenado ao contexto social em que ele está inserido.

O termo **conhecimento** também se reveste de significado para os ciclos de aprendizagem, pois remete a uma ação pedagógica do educador nas bases construtivistas, voltada não apenas para o conhecimento que o aluno já possui (o produto), mas para as suas potencialidades (o processo), proporcionando atividades para que possibilitem o avanço na construção do conhecimento.

Os elementos **compromisso e competência** foram também analisados em conjunto, pois são imprescindíveis à proposta dos ciclos de aprendizagem. Empreender uma prática capaz de garantir o sucesso acadêmico, ou seja, garantir o acesso aos conhecimentos e desenvolver certas competências mínimas essenciais constitui-se como condição fundamental para que o educando consiga alcançar níveis de aprofundamento e complexidade mais elevados.

O elemento **dificuldades**, ressaltado pelos docentes várias vezes ao longo do da pesquisa, reflete os mesmos

aspectos enfatizados por eles na ocasião da implantação da proposta dos ciclos no ano de 200. As inquietações e dificuldades envolvem bases conceituais do processo de ensino e aprendizagem, conteúdos curriculares, sistema de avaliação, formação continuada, falta de diálogo entre os campos oficial e pedagógico, como também entraves relacionados à falta de condicionantes estruturais e pedagógicos nas escolas do município. Alguns docentes no decorrer da aplicação da associação livre queixavam-se sobre a forma como foi implantada, apenas para descongestionar o sistema em função do elevado índice de reprovações e não como forma de melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Referiram-se ainda, a problemas relacionados à estrutura física e humana das instituições escolares, falta de espaços de aprendizagem para os alunos com dificuldades e desvantagens. Um outro problema ressaltado pelos professores foi a falta de orientação e capacitação para os profissionais da rede pública, além dos baixos salários e não valorização da educação no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos permitem indicar notável saliência dos elementos centrais *avaliação, continuidade, processo, tempo e respeito e periféricos aprendizagem, alfabetização, avanço, aprovação, promoção, construção, competência, desenvolvimento, dificuldades, compromisso e conhecimento assumem*. Tais elementos podem ser tomados como os mais significativos para a proposta dos ciclos. Isto vem corroborar que os docentes não estão inocentes quanto aos princípios apregoados pela proposta dos ciclos de aprendizagem.

A partir dos resultados obtidos podemos afirmar que os docentes apresentam um discurso racionalizado, ou seja, embora na prática critiquem e rechacem os ciclos de aprendizagem, evocam palavras que estão em pleno acordo com a nova organização curricular vigente na rede municipal. Sugerimos, portanto, a partir dos desses resultados, o desenvolvimento de pesquisas de natureza etnográfica que focalizem a prática pedagógica do professor nessa nova forma de organização curricular, pois como orienta Moscovici (1978) “uma teoria jamais recobre todos os dados empíricos coletados. É ultrapassada por ele e os ultrapassa” (Moscovici, 1978, p. 290).

outras direções e aprofundamentos para o estudo das representações sociais de ciclos de aprendizagem, pois como afirma Sá (1998), sendo elas difusas, fugidias, multifacetadas, dificultariam sua captura. Nossa pesquisa indica, portanto, a necessidade de estudos mais densos das práticas cotidianas dos docentes, para depreender aspectos das representações sociais que nos pareceram pouco revelados.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ALMEIDA Jr., A. F. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ALVES. M. L.; PALMA FILHO, J. C.; DURAN, M. C. G. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003. 159 p.

ARROYO. M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 68, p.143-162, dez. 1999.

BARRETO, E. S. de S; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BARRETO, E. S. de S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Sincronismo INEP. Idade/Série: um indicador de produtividade do sistema educacional brasileiro. Brasília. *Série documental*. v. 11. 2003.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações

sociais. In JODELET, Denise (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

FERNANDES, C. O. A organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu, *Anais...* Caxambu, ANPEd, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2009.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, C. A. A. Ciclos e qualidade de ensino: uma relação complexa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu, *Anais...* Caxambu, ANPEd, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2009.

GLÓRIA, D. M. A. A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção na narrativa de alunos e familiares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002, Caxambu, *Anais...* Caxambu, ANPEd, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2009.

_____.; MAFRA, L. D. A. A prática da não retenção na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

_____. Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo (1992-2001). *Revista Factus*, São Paulo, p. 95-112, abr. 2007.

JODELET, Denise. Representação social: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio. In: FRANCO, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 34-54.

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007. 240 p.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.

OLIVEIRA, C. de D; MARQUES S. C; TOSOLI, A. M. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. et al. (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa. UFPB, 2005. p. 573-606.

RECIFE. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. *Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife: construindo competências*. Recife, 2002.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998. 107 p.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-43.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos Avançados*, v. 21, p. 27-44, 2007.

VÈRGES, Pierre. *Conjunto de programas que permitem a análise de evocações*: EVOC manual, versão abril de 2002. [Aix en Provence: S. n.?, 2002. 22 p.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Recebido em junho de 2009.

Aprovado em junho de 2009.



Outros Temas



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 15, n. 1, jan./jun., 2009

Psicología Cognitiva: del funcionalismo mentalista a la dialéctica psicosocial

LILIANA IANNACCONI

Universidade de Córdoba - Argentina

ROBERTO MENDOZA

Universidade Federal de Campina Grande - Brasil

RESUMEN

En este trabajo se discuten los fundamentos de la Psicología Cognitiva. Ésta da prioridad a la cognición como proceso puramente subjetivo, entendido como actividad mental o como actividad neural, en la relación sujeto cognoscente - objeto conocido. Lo social aparece borroso, como estímulos externos. Los procesos cognitivos individuales operarían creando la realidad. El paradigma dominante es el funcionalismo: el análisis funcional de la mente y del cerebro, con omisión de la mano, lo social concreto. La corriente Vigotskyana, desde una perspectiva histórico-dialéctica, propone superar esas dicotomías integrando lo cognitivo y el cerebro en la trama de las relaciones sociales. Lo social, no se reduce a la mente del individuo, ni lo individual se diluye en las relaciones socioculturales. Contradictoriamente, se constituyen y reconstituyen mutuamente. Esto quiere decir que la forma misma en que pensamos y no solo los contenidos del pensamiento dependen de las condiciones socio-históricas y cambian con ellas.

Palabras-Llave: Psicología Cognitiva. Mente. Individuo. Sociedad. Psicología Cultural.

Cognitive Psychology: from the mentalistic functionalism to the social-psychological dialectic

ABSTRACT

In this work we discuss the basis of Cognitive Psychology. The priority given to the cognition was basically as a purely subjective process, such as neural or mental activity in the cognoscenti subject -known object. The social appears as something blurry, as external stimuli. The individual cognitive processes would operate creating reality. The predominant paradigm is the functionalism: the functional analysis of the mind and brain, with the omission of the hand and the concrete social. The Vygotksian trend from a historical-dialectical perspective, proposes to overcome such dichotomies by integrating the cognitive and the brain in the social relation plot. The social is not reduced to the mind of the individual, nor is the individual diluted in such relationships. Contradictiously, they constitute and reconstitute mutually. The ways in which the subjects think, and not only the content of their thoughts, depend on socio-historical conditions and the change of them.

Key words: Cognitive Psychology. Mind. Subject. Society. Cultural Psychology.

Liliana Iannaccone

Professora da Universidade Nacional de Córdoba - Argentina.

Roberto Mendoza

Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Federal de Campina Grande.
E-mail: cir.mendis@gmail.com

1 INTRODUCCIÓN

La Psicología cognitiva es actualmente la orientación dominante en todas las áreas de la Psicología Académica.

Su importancia reside en que “por fin” la psicología parece haber encontrado un campo de estudio que sea específicamente psicológico y que además, simultáneamente pueda ser analizado de manera objetiva, cumpliendo con uno de los requisitos fundamentales de la actividad científica.

Según Fiske y Taylor, (1991), cognición significa conocer algo, saber sobre el hecho de saber que sabemos y como lo sabemos. En otras palabras, se refiere a los procesos mentales comprometidos en la adquisición de conocimientos. Esta Psicología ha centrado su tarea en el cómo se conoce, o mejor dicho cómo la gente conoce la realidad que le rodea y cómo piensa que la conoce.

A diferencia de la Epistemología, que indaga la estructura y los procesos conceptuales formales del lenguaje científico (ABBAGNANO, 1970), la psicología cognitiva estudia las formas de conocimiento del sentido común, del ciudadano de a pié, en todos sus quehaceres de la vida cotidiana, tanto privada como pública.

Su constructo central es la cognición, que incluye dos conceptos de la mayor importancia para el estudio de los procesos psíquicos superiores: *pensamiento y lenguaje*, conceptos polisémicos, impregnados ideológicamente por las diversas doctrinas filosóficas y sociales de nuestro tiempo.

Estos dos conceptos incluyen las funciones psicológicas elementales: la sensación y percepción, que la psicología tradicional estudiaba de manera aislada hasta no hace mucho tiempo, como también la producción de respuestas cognitivas altamente complejas.

En este trabajo nos proponemos mostrar el carácter mentalista de las diversas líneas predominantes de la Psicología Cognitiva y presentar la alternativa histórico-dialéctica que consideramos más pertinente para la comprensión de la cognición.

Para realizar tal tarea, hemos planteado tres preguntas que consideramos relevantes:

1- ¿El sujeto en su acto cognitivo, reproduce la realidad en su mente, en su cerebro o por el contrario, crea simbólicamente esa realidad?, 2- Cómo se considera la relación entre la mente individual y

sociedad, ¿la mente individual es una entidad que se encuentra a «extramuros» de la sociedad y en oposición a ésta?, ¿Es la mente individual quien crea la sociedad o es la sociedad la que crea la mente del individuo y al individuo mismo?, 3- En la relación entre pensamiento y lenguaje ¿quien ocupa la posición dominante?

Para responder a estas preguntas, antes que nada, mostraremos brevemente en el primer y segundo epígrafe, los postulados que orientan las actuales investigaciones y explicaciones teóricas de la Psicología Cognitiva: el mapa o los *diagramas mentales* y los *paradigmas mentalistas predominantes* respectivamente. En el tercer epígrafe, hablaremos de las relaciones entre *mente, individuo y sociedad*. En el cuarto, nos detendremos a hablar sobre las relaciones entre *pensamiento y lenguaje* y finalmente, presentaremos las *conclusiones*.

2 DIAGRAMAS MENTALES

Tal vez el concepto de *Esquema* cognitivo, sea uno de los más importantes en la cognición y el más aceptado para referirse a las reglas implícitas que orientan las interrelaciones sociales.

Proviene del griego y significa “forma”. Hace referencia al bosquejo general de lo que sabemos de alguien o de algo. Serían expectativas genéricas, conjeturas o preconcepciones sobre la realidad (PÁEZ, 1987). Estos esquemas mentales, constituirían estructuras de pensamiento que nos guían en el conocimiento de lo social.

Sus características fundamentales pueden ser descriptas como:

-Estructuras cognitivas y operativas unitarias, sobre un objeto o concepto, que permiten representarse el medio y actuar consonantemente en él. Su número es ilimitado.

-Estructuras sistémicas pero inconscientes para el sujeto, que influyen en todas las fases del proceso de información.

-Archivos de información acumulada que da sentido a los estímulos del medio.

-Archivos que contiene unidades abstractas de información general y específica concreta.

-Unidades que contienen elementos como atributos

que están relacionados de una cierta manera y no de otra (relaciones de causalidad y asociación).

Otros dos conceptos están también relacionados al concepto de Esquema: El concepto de *Escenario* y el de *Prototipo*.

Escenario sería un tipo particular de esquema, un sistema cognitivo compuesto por un conjunto de conocimientos asociados en una secuencia de sucesos que ocurren frecuentemente y con cierta regularidad en una cultura determinada (MARKUS; ZAJONC, 1985). Otros autores también lo denominan guión Abelson (1981).

Prototipo sería definido como un conjunto abstracto de rasgos o atributos asociados a los miembros de una categoría. Según Rosch, (1978), las categorías conceptuales prototípicas se organizan en una jerarquía vertical de conceptos:

1- un nivel conceptual más concreto, que es el caso singular, único, rico en múltiples detalles. 2- un nivel conceptual intermedio básico, que es medianamente general y que abarca una categorización o conceptualización intermedia. 3- un nivel conceptual general, supraordenado. Este nivel es sumamente general y abstracto.

Los *Prototipos* de nivel intermedio básico, son los que mejor funcionan para activar y organizar la memoria. Es el que contiene más información y es más coherente internamente (CARREIRAS, 1997).

Tanto los *Prototipos* como los *Escenarios* tienen la función de “completar la percepción”, ordenando y sumando información, “limándola” o rellenándola” si fuese necesario para hacerla más consonante con los esquemas cognitivos.

Otro aspecto importante de los *Esquemas Prototípicos*, es que se activan a partir del contexto.

Estos se activan más fácilmente o tienen más probabilidades de activarse en las siguientes situaciones:

- *Efecto de utilidad predictiva*: cuando una situación estímulo “encaje” mejor en el esquema, se procesa mejor la información o se activa mejor la representación.

- *Efecto de frecuencia*: se refiere a la frecuencia previa con que se ha activado el esquema.

- *Efecto de recencia*: o sea si el esquema ha estado presente recientemente en otro contexto.

- *Efecto de saliencia*: de un estímulo en un contexto

dado. El estímulo se destaca por algún atributo que lo hace más saliente y orienta nuestra atención hacia él.

- *Efecto de rol*: se refiere a aquel en que se activan ciertos esquemas con mayor facilidad, codificándolos más fácilmente o “remendándolos” para que sean más coherentes con el sistema activado.

- *Efecto de similitud o contraste*: se refiere a como se activan los esquemas o en que sentido, dependiendo de la exposición a estímulos previos medianos o extremos en algún atributo.

Con relación al contexto afectivo-emocional, se ha encontrado que ciertos esquemas se activan mejor en función del tipo de estado de ánimo o “tono afectivo”. Igualmente, aquellas personas con mayor locus interno de control o más auto concientes, tienen más accesibles sus actitudes (MOYA, 1999).

Es decir, los esquemas serían formas, « figuras » relativamente estáticas o « circuitos » relativamente dinámicos, plasmadas en la mente y/o en el cerebro.

3 PARADIGMAS MENTALISTAS DOMINANTES

En la Psicología cognitiva actual, existen dos paradigmas dominantes mutuamente enfrentados, aunque mantienen presupuestos ontológicos-epistemológicos semejantes: el paradigma simbólico y el paradigma conexionista.

El núcleo central del paradigma simbólico, está constituido de los siguientes presupuestos:

1º- Presupuesto mentalista: la actividad humana para ser entendida y explicada, necesita recurrir a constructos internos (mentales), los cuales serán entendidos como los antecedentes causales del comportamiento

2º- Presupuesto funcionalista: la mente es el resultado del funcionamiento del cerebro, o mejor dicho, de una organización peculiar de éste.

3º- Presupuesto computacional: los modelos mentales pueden ser entendidos como procedimientos computacionales: **a**: es un sistema teleológico, que procesa símbolos; **b**: los individuos son seres humanos autónomos e intencionales. Procesan información para interrelacionarse con el mundo externo.

4º- Presupuesto restrictivo: la mente es un procesador que tiene una capacidad limitada. Su estructura impone restricciones al procesamiento

Algunos investigadores aceptan más el presupuesto funcionalista y se dedican a la investigación neuropsicológica-cognitiva y otros el modelo computacional.

El otro, el paradigma conexionista, conocido también como *Procesamiento Distribuido en Paralelo* (PDP), propone una arquitectura computacional general y abstracta del cerebro humano, organizada en redes neurales.

Se plantea como una alternativa al paradigma simbólico.

Sus conceptos centrales son:

1º- El cerebro tendría una red de unidades elementales interconectadas, el grado de activación de cada una sería diferente.

2º- Estas unidades tendrían la propiedad de inhibir o excitar a las demás.

3º- Esta red neural es considerada como un sistema dinámico pero estable, que propaga activaciones entre sus unidades hasta que alcanza un estado de equilibrio relativo y/o un patrón de conexiones modificado.

4º- El almacenaje de un concepto se distribuye por un patrón de activación a lo largo de la red (no en un punto). Dependiendo de cómo se produzca esa activación, se recrea uno u otro concepto.

La diferencia entre ambos modelos es que en éste último, se pone el acento en la activación de unidades que recrean los símbolos. Las unidades de procesamiento están involucradas en diferentes representaciones: el significado nunca reside en las unidades de procesamiento consideradas en sí mismas, sino en la pauta conjunta de actividad. Estudia los procesos de cómputo que actúan en paralelo y las representaciones sub-simbólicas.

Por otra parte, el paradigma simbólico, ponen el acento en el estudio de las representaciones simbólicas y en los procesos de cómputo que actúan de manera serial (GARNHAM; OAKHILL, 1996).

Más allá de sus diferencias, se observa que ambos son mentalistas y/o neurofisiologistas. Es evidente que en esta descripción de la estructura de la mente, se hace una analogía con la máquina, con la computadora. Esto queda claro cuando se analiza sus presupuestos epistemológicos (BUNGE, 1999).

4 MENTE, INDIVIDUO Y SOCIEDAD

Como no podía ser de otra manera, las disputas teóricas no son ajenas al interior de la Psicología cognitiva, que de un cierto modo replica las mismas disyuntivas que se dan en las ciencias humanas en general.

Primeramente: ¿Cómo se entiende la cognición, el sujeto en su acto cognitivo, reproduce la realidad en su mente, en su cerebro o por el contrario, crea simbólicamente esa realidad?

Esta interrogación atraviesa de lleno a la Psicología cognitiva y han atravesado a toda la Psicología desde su nacimiento.

Aunque la respuesta no es simple y los matices van desde un extremo al otro, para contestar a esta primera cuestión, nosotros podríamos circunscribir las posiciones a dos grandes corrientes hegemónicas en el ámbito de la Psicología cognitiva.

Una, la podríamos denominar "*subjetivista-especular*", en ella se reduce la cognición a una actividad refleja, donde la respuesta de un individuo, reproduce más o menos fielmente la realidad. En este caso lo mental es especular, refleja la realidad. La "copia" o "reflejo" de los estímulos del medio, podrían llevar a errores perceptivos, a distorsiones o sesgos cognitivos. Es una posición ecléctica, los modelos E-O-R, presuponen que la cognición hace de mediación entre los estímulos y las respuestas. En esta fórmula se detecta todavía un behaviorismo atenuado. Esta posición fue transitoria, con el *New look* principalmente (MOYA, 1999).

Para esta corriente, el hecho de reflejar lo externo, no significa que acepte la existencia independiente de la realidad. Para ella, esta aparece como un sinnúmero de estímulos que tienen la propiedad de producir una respuesta del organismo. Se interesa principalmente por la respuesta de reproducción de la realidad, sea como unidad de comportamiento o como actividad neuronal (BUNGE, 1999).

Sus fundamentos filosóficos son el empirismo inglés y el materialismo biologicista (SCHAFF, 1967).

La otra corriente importante es la que podríamos llamar "*subjetivista-creacionista*", que tiene su origen filosófico en Platón y que se apoya en toda la corriente idealista. Descartes y Kant, en la filosofía moderna europea, están entre los teóricos que mayor influencia han tenido en la Psicología Cognitiva occidental.

Sus rasgos fundamentales son:

1- La razón, está dirigida hacia sí mismo, como auto-conocimiento. Lo psíquico se reduce básicamente a las representaciones e ideas, siendo la conciencia su recipiente.

2- Se separa la realidad de la existencia psicológica del sujeto. La realidad queda entre paréntesis, ya sea porque se la considera un fenómeno subsumido a la cognición o porque no existiría en sí misma. Ella, la realidad, sería construida por el sujeto en su acto cognitivo. La cognición en ese sentido es una visión simbólica de la realidad, una creación, que se caracterizaría por fusionar la experiencia previa con la representación actual. En general la Psicología Cognitiva actual y dentro de ella, gran parte de la Cognición Social, se ubican en mayor o menos medida en éste campo ontológico-epistemológico (PÁEZ, 1987; HUICI, 1987; LEYENS, 1990).

La mente, el conocimiento, la cognición es lo primario, el estímulo, el objeto o la realidad es lo secundario.

Estos avances de la Psicología Cognitiva condujeron al presupuesto de la primacía de lo mental, de lo cognitivo, expresado en el modelo O-E-O-R.

En éste modelo, las cogniciones no serían solo mediadoras, sino factores constituyentes del estímulo y modeladores de la respuesta, puesto que "dominarían todo el proceso" (MARKUS; ZAJONC, 1985, p. 138). En otras palabras, la cognición ahora tendría el estatus de variable independiente.

Como podemos observar, se pasó del externalismo más extremo del conductismo, a un período de transición donde lo interno servía de mediador, para concluir en la actualidad con el internalismo más extremo.

Estos modelos E-O-R y O-E-O-R, no resuelven el problema, puesto que se separa arbitrariamente una unidad indisoluble pero contradictoria: la cognición o mente del individuo de la realidad social.

Respecto al segundo interrogante, la relación entre la mente individual y la sociedad, la Psicología cognitiva considera que: ¿La mente individual es una entidad que se encuentra a "extramuros" de la sociedad y en oposición a ésta?, ¿Es la mente individual quien crea la sociedad o es la sociedad la que crea la mente del individuo y al individuo mismo? Se destacan dos perspectivas: una individualista y otra sociologista.

El interés por la subjetividad individual, es un producto exclusivo de la sociedad actual. El interés por el individuo, por lo que siente y piensa, es un producto de la sociedad burguesa moderna (CARREIRAS, 1997; RATNER, 1995). La Psicología cognitiva predominante está impregnada,

en general, por las doctrinas y valores individualistas e idealistas de esa sociedad. En ese sentido, la concepción individualista considera que la cognición hace referencia a los procesos cognitivos del individuo. Este con su conocimiento previo, entra en contacto con el contexto social, al que construye por medio de sus diversos mecanismos cognitivos. Para esta perspectiva, es el individuo que por su forma peculiar de percibir construiría la realidad. La mente del individuo sería un procesador de información, un software separado de todo substrato material y de la realidad social (BUNGE, 1999).

La otra perspectiva con relación a este problema, es la sociologista. Esta niega la existencia del individuo autónomo como tal. Este no sería más que el portador de una posición predeterminada por la estructura sociolingüística-cultural. El individuo existiría solo como un sujeto que desempeña roles sociales predeterminados. Un epifenómeno de procesos sociales (GERGEN, 1998).

Solo un actor de guiones sociales. La mente individual sería activada por un software social. No es el individuo el que piensa sino una comunidad social, la cultura nacional en este sentido es considerada como un programa socio-mental: "un programa colectivo que distingue a los miembros de un grupo humano de otro... y que determina su identidad, del mismo modo que la personalidad determina la identidad de un individuo" (HOFSTEDE, 1999, p. 34-35).

El idealismo, el mentalismo, es evidente en ambas posiciones. Aunque la primera niegue la realidad social y la segunda subsuma la mente del individuo a la estructura de roles socio-culturales. La primera implícitamente niega que el ser humano tenga un yo social. Acepta la idea de que cada mente individual es única, es decir en el fondo es solipista. La segunda, por el contrario, implícitamente niega que el ser humano tenga un yo individual. Acepta la idea de que existe solamente una mente común, es decir en el fondo es comunitarista.

Con relación a esta problemática, Simon (1997, p. 321), por ejemplo, analizando el auto-concepto, afirma que la conceptualización de la identidad debe superar el dualismo inicial, en la cual la mente del individuo, en tanto identidad individual es considerada como opuesta y anterior a la identidad colectiva. Para este autor, tanto el Yo individual cuanto el Yo colectivo son Yo sociales. Uno y otro se basa en aspectos diferentes de tipos del Yo. El Yo colectivo está centrado en un único aspecto dominante del Yo, en cuanto que el Yo individual estaría centrado en

una única configuración de muchos aspectos no redundantes del Yo. No existe una relación de simple oposición entre el Yo individual y el Yo colectivo; por el contrario, existe una relación dialéctica entre ambos. El Yo individual o identidad singular, no sería primario ni desde un punto de vista ontológico ni normativo. Aunque en la sociedad moderna aparezca como saliente, predominante, eso sólo es un hecho histórico-ideológico y por lo tanto sujeto a cambios.

4 PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Decíamos que estos dos conceptos son centrales para la Psicología Cognitiva.

El lenguaje puede ser definido como un sistema de signos compartido, que permite, tanto, designar los objetos del mundo externo, sus interrelaciones, como la comunicación entre los miembros de un grupo social e históricamente determinado. Una actividad no existe aislada de la otra (SPIRKIN, 1975). Es simbólico, semántico y estructurado.

El pensamiento es la actividad mental cognoscitiva, por medio de la cual los miembros de un grupo social reproducen y se representan la dinámica del mundo socio-natural en el cual viven (LURIA, 1980).

Podemos decir que todo lenguaje formalmente expresado es pensamiento, pero no todo pensamiento es lenguaje. Esto sería así porque existen varias formas de pensar que no son expresados a través del lenguaje. El estado de ensueño, o los estados pre-hipnóticos a nivel individual, así como los estados de identificación colectiva en ciertas experiencias grupales de tipo religioso, son un ejemplo de ello. Igualmente ocurre con las experiencias cognitivas pre-verbales en los niños. Pero tal vez sea el pensamiento plástico, figurativo, el que se caracteriza especialmente por utilizar un medio o soporte no verbal, y que según algunos autores, sería irreductible al pensamiento verbal (FRANCASTEL, 1990). Esto no significa que tales formas de pensamiento no puedan ser comunicadas posteriormente y transformadas en lenguaje. Sin embargo, debemos tener presente que por más detallado que sea la descripción verbal o escrita de un fenómeno natural, psicoafectivo, social o artístico, nunca podrá expresar la totalidad de los matices y la complejidad de lo real.

Para algunos autores, el pensamiento sería un habla inhibida, un lenguaje sintético pero solo pensado. En

apoyo de esta hipótesis, se han realizado algunas experiencias electromiográficas, que comprueban que se produce un movimiento de los músculos comprometidos con el habla y las cuerdas vocales en el momento de desarrollar un pensamiento (LURIA, 1980).

En esta relación entre pensamiento y lenguaje, ¿Quién ocupa la posición dominante?

Para autores como Chomsky (1986) y Schank (1990 apud GARNHAM; OAKHILL, 1996), el pensamiento no está subordinado al lenguaje, es decir, el pensamiento sería dominante. En el caso del primer autor, éste considera que el ser humano posee un *dispositivo de adquisición del lenguaje* (LAD) de tipo innato, que funciona como un *universal lingüístico* para todas las lenguas. Sin embargo, las propiedades del lenguaje humano, para su desarrollo dependerían de las propiedades del pensamiento humano. El segundo autor considera que la *dependencia conceptual* proporciona una manera de representar, por intermedio del lenguaje, las ideas que tiene la gente.

Por otra parte, para autores como Whorf (1971), el lenguaje es lógicamente anterior al pensamiento, y lo que una persona piensa y su modo de pensar, está determinado por el lenguaje que habla, o mejor dicho, por la lengua. Las investigaciones en este sentido son contradictorias: Rosch (1978), por ejemplo, en un estudio sobre la percepción de colores, comparó hablantes de la comunidad Dani, de Nueva Guinea con los hablantes de lengua inglesa. Concluyó que los Dani, piensan en los colores tanto como los hablantes de inglés, a pesar que su lengua no posea tantos términos para la denominación de los colores básicos como la lengua inglesa. Este resultado se opone a las tesis de Whorf, en otras palabras apoyaría las tesis de Chomski (1986). O sea, el lenguaje no sería el organizador de la cognición.

Por otra parte, Bloom (1981), comparó universitarios de China y Estado Unidos con relación a la forma de comprender sentencias contra-fácticas. Descubrió que la comunidad hablante china, cometía más errores en la interpretación de este tipo de sentencias que los estadounidenses, concluyendo que la lengua china y la inglesa, estimulan diferentes tipos de pensamientos. Esto apoyaría las tesis de Whorf.

En la posición de este último autor, ha tenido una influencia evidente la corriente romántica del siglo XVIII y XIX, en la cual se realizaba la lengua nacional y se consideraba que existía un determinismo lingüístico-cultural. Esta posición surge como una reacción a la

concepción racionalista liberal, que consideraba que las formas de pensar, la razón, eran universales para todo y cualquier individuo, independientemente de su cultura.

Equidistante con estas dos posiciones unilaterales, que terminan oponiendo y separando las relaciones entre pensamiento y lenguaje podemos encontrar a dos autores que han estudiado esa relación desde el punto de vista de su desarrollo evolutivo. Nos referimos a Vygotski (1987) y Piaget y Inhelder (1966).

Si bien algunos autores colocan a Piaget dentro de la corriente que da prioridad al pensamiento sobre el lenguaje, nosotros consideramos que él tiene una postura equidistante con relación a ese problema, pues aunque es verdad que en la etapa pre-operacional predomina el pensamiento sobre el lenguaje, para el autor el concepto central es la acción, los *esquemas de acción* que intermedian entre la inteligencia, el pensamiento y la realidad. Para Piaget el problema no sería si el pensamiento es anterior al lenguaje, sino que la acción es anterior al pensamiento y al lenguaje. Por ejemplo, el niño al separar o juntar físicamente una serie de objetos, realiza primero, lo que luego internalizará como operaciones mentales de abstracción o adición (KOZULIN, 1996).

En este punto su posición es semejante a la de Vygotski -y la de ambos- a toda la corriente materialista, en particular a Marx y Engel (1981). Justamente una de las citas preferidas de Piaget, haciendo alusión a Fausto, de Goethe, dice:

[...] En el principio era el verbo veo escrito y aquí tropiezo,... en el principio era el pensamiento está escrito,... ¿crea todo el pensamiento?...debería estar: era al principio la fuerza, pero me inspiro y solución al final encuentro satisfecho: en el principio era la acción, escribir debo (GOETHE, 2002, p. 67).

Sin embargo será Vygotski (1987), quien desde una perspectiva dialéctica, integre las posiciones unilaterales sobre la relación entre acción, pensamiento y lenguaje.

Partiendo de una forma explícita desde una perspectiva histórica dialéctica, una visión evolutiva del desarrollo del pensamiento y del lenguaje, dicho autor considera que desde el ángulo filogenético, no tiene sentido oponer la cognición, la conciencia, al lenguaje. Ambos surgen de una relación mediada por *la actividad social practica*, productiva. En las primeras etapas de la historia, el pensamiento fue una acción concreta y

reducido. En esta conversión que tiene lugar tanto en la ontogénesis y en la filogénesis, cumple un papel crucial el lenguaje.

El pensamiento por lo tanto no es un proceso de origen "interno", sino un complejo proceso cognitivo de procesamiento de la información, de origen social, juicio ya esbozado por Janet en 1900, cuando afirmaba hablando de las tendencias sociales e intelectuales, que la norma social se aplica cuando la persona repite para sí mismo lo que los demás hacían con él. Y que el pensamiento surge cuando el individuo comienza a hablar con sí mismo (BLANCO, 1996).

"Todas las funciones psicológicas superiores (pensamiento, atención, memoria lógica, formación de conceptos, etc.), se originan en las relaciones reales entre individuos humanos,...primero es inter-psicológica y luego intra-psicológica" (YGOSTSKI, 1991, p. 64).

Igualmente, los primeros signos tenían un carácter totalmente *simpraxico*, es decir, su significación era inseparable de la situación concreta en la que se encontraban.

En su desarrollo el lenguaje comenzó a transitar desde lo simpraxico hacia lo sin semántico, es decir, aquellas determinaciones de la realidad que eran más frecuentes y necesarias para el grupo social comenzaron a estabilizarse y fijarse dentro de la aplicación temática de un signo, y así surgió el significado (LURIA, 1984).

Por otra parte, no basta poseer un cerebro humano para que exista la actividad cognoscitiva humana. En el cerebro, en la corteza propia del hombre, no hay modelos preprogramados para el funcionamiento de las funciones psíquicas superiores, tal como piensa Chomsky (1986). El cerebro no es la fuente ni el origen del pensamiento, sino su órgano. Sin existencia social, el cerebro humano es incapaz de generar cualquier tipo de actividad psíquica específicamente humana (SPIRKIN, 1975). Para Marx:

"el lenguaje es tan viejo como la conciencia, es la conciencia práctica, real, que existe también para los otros hombres y que por tanto, comienza a existir también para mí mismo; el lenguaje nace, como la conciencia, de la necesidad, de los apremios del intercambio con los demás hombres" (MARX; ENGEL, 1981, p. 31).

En su desarrollo, el pensamiento y el lenguaje hasta cierto punto siguen líneas separadas y en determinado momento se encuentran y el pensamiento se convierte entonces en pensamiento verbal.

Vygotski (1987), propone representarse el pensamiento y al lenguaje como dos círculos en intersección, que en su parte superpuesta constituye el pensamiento verbal. El área del pensamiento que no tiene relación directa con el lenguaje se denomina pensamiento extraverbal, es el pensamiento práctico concreto al que hemos hecho referencia. También habría procesos lingüísticos que se encuentran en la conciencia, pero no implican una actividad cognoscitiva, como evocar mentalmente, automáticamente, un texto, un poema aprendido de memoria.

Como podemos observar, para este autor el dilema no es quien domina en la relación *pensamiento-lenguaje*, sino como se relacionan a lo largo del desarrollo filio y ontogenético. Él puede superar esa oposición, porque introduce otro concepto que integra los dos anteriores: la *actividad humana social*. Entre ellas, adquiere principal importancia para la *comunicación*, mediatizadas por los signos como instrumentos sociolingüísticos (COLE, 1999).

Para esta línea de investigación, el concepto de *artefactos* adquiere una importancia fundamental. Estos, incluida las herramientas y el lenguaje, son definidos como "objetivaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo" (COLE, 1999, p. 117). Los artefactos primarios, serían los instrumentos mismos. Los artefactos secundarios, serían aquellas representaciones de los artefactos materiales en su forma de funcionamiento y modos de acción. Reglas, recetas, códigos y creencias, normas directamente ligadas a los artefactos primarios corresponden a este nivel.

Los artefactos terciarios, corresponden a una esfera no directamente práctica, "libre", convenciones y creencias generales que crea un mundo imaginario y que constituyen las ideas más generales de la sociedad. Estos autores critican la definición de los conceptos de esquema y guiones como puramente cognitivos, "no son únicamente fenómenos de dentro de la cabeza, sino que, como todos los artefactos, participan de ambos lados de la línea de la piel" (COLE, 1999, p. 123).

Es cierto que la cultura, la sociedad, es constituida por un conjunto de actos y cogniciones individuales, pero si los esquemas y los guiones fuesen puramente cognitivos e individuales, nos encontraríamos ante un mosaico de acontecimientos, de cogniciones aisladas y todo acto social tendría que ser renegociado a cada instante. No habría en la vida humana ni sociedades ni historia. No se percibe sino lo que se conoce, o al menos lo que se puede

integrar en un sistema coherente y consiguientemente desarrollado en el tiempo, en un momento histórico significativamente determinado, con la participación de la memoria colectiva.

En realidad los esquemas y guiones además de mentales, son sociales, socio-cognitivos o cognitivos sociales. Son escenarios e ritos que hacen parte de un contexto, es decir a un todo social interconectado que da coherencia a las partes, donde las metáforas de red en espiral y cinta de Moebius, tal vez, sea lo que mejor describa ese proceso socio-cognitivo.

5 - CONCLUSIONES

En síntesis, podríamos decir que la Psicología cognitiva, principalmente Estadounidense, da prioridad a la cognición como proceso puramente subjetivo individual, tanto entendido como actividad mental o como actividad neural, en la relación *sujeto cognoscente - objeto conocido*. La Psicología Europea occidental, por otra parte, tiende a dar prioridad a la cognición como proceso puramente subjetivo pero éste sería social, colectivo (HOFSTED, 1999).

Además, en la relación cognición individual-sociedad, la psicología cognitiva da prioridad al individuo cognoscente, en detrimento de lo social. Lo social aparece como externo al individuo y de una forma difusa, como estímulos, medio externo. Esto aparece claro en el concepto de egocentrismo de Piaget. Este considera que el niño en sus primeros meses de vida, es un *ser egocéntrico* -en cierta manera opuesto a la sociedad- que se socializa (PIAGET; INHELDER, 1966, p. 21). Por intermedio de los procesos cognitivos, el individuo iría creando la realidad.

El paradigma dominante es el funcionalismo, que no puede esconder un dualismo de propiedades: el análisis funcional de la mente por un lado y del cerebro por otro (ESQUERRO, 1995). Y nosotros agregaríamos: dualismo de propiedades que omite la mano, es decir, lo social concreto.

Esta es la posición hegemónica en la Psicología cognitiva actual.

Por otra parte, la corriente Vygotskiana, partiendo de una perspectiva histórico dialéctica, se propone superar esas dicotomías integrando lo cognitivo y al cerebro - por lo tanto, al sujeto cognoscente- en la trama de las relaciones sociales.

Para esta corriente, la cognición reproduce activamente la realidad, que existe independientemente de la cognición del individuo social. Para hacerlo, el individuo social entra en una relación con los objetos de su medio natural y socio-cultural. Para ello se utiliza necesariamente de los instrumentos disponibles en esa realidad socio-cultural, instrumentos psico-sociales como el lenguaje y los artefactos en general.

En esa actividad gnósico-práctica, el sujeto simultáneamente reproduce y cambia la realidad. Internaliza los códigos culturales y externaliza su capacidad creadora. En esa praxis interactiva, se crea a sí mismo como individuo y simultáneamente crea una nueva realidad. Este proceso de interiorización y objetivación es permanente.

La actividad practica-cognitiva solo se hace individual durante el proceso de socialización, de lo contrario no sería la cognición de un miembro individual de la especie humana. La cognición individual no se encuentra fuera y en oposición al conocimiento, representaciones y artefactos sociales, es decir de lo sociocultural.

Tampoco la cognición del individuo -su yo- es el centro de la sociedad, encontrándose rodeado concéntricamente por ella. En realidad la cognición individual se encuentra en todos los intersticios de la cognición sociocultural y la cognición sociocultural, en todos los intersticios de la cognición o mente del individuo. Desde una perspectiva histórico dialéctica, lo social, no se reduce a la mente del individuo, ni lo individual se diluye en las relaciones sociales, en las representaciones, valores, creencias, etc., socioculturales. Por el contrario, en una relación contradictoria, se constituyen y reconstituyen mutuamente. (SPIRKIN, 1975; TAO, 1984; COLE, 1999).

En éste nivel de análisis de lo psicológico, desde un punto de vista dialéctico, no importa cual está primero, sino cual es la *relación* que tienen y cual es *dominante* en un momento determinado. Es una *relación en movimiento*, que puede cambiar y de hecho cambia a lo largo de la vida, por inflexiones o coyunturas que viven las personas o los grupos sociales. En las fases de desarrollo de la inteligencia de Piaget, tal vez se podría decir que a partir de los 12 años, en la última etapa, con la adquisición definitiva de la inteligencia abstracta general, predomina la O sobre el E. Siempre en términos relativos. Antes de esa etapa, predominaba el E sobre el O.

Igualmente, según Searle (1994), los actos del lenguaje como el caso de las descripciones, implican que las representaciones de la mente tienden a adaptarse al mundo real y, por el contrario, las normas implican que las situaciones del mundo real (comportamientos y

relaciones sociales) cambien para adaptarse a lo que la mente quiere. Las normas tendrían una dirección de ajuste que iría del mundo a la mente e, inversamente, las descripciones tendrían una dirección de ajuste que iría de la mente al mundo. La descripción y la evaluación normativa no son independientes.

Del mismo modo, en los procesos psico-sociales, los grupos pasan de situaciones de conformismo donde predomina el E, a situaciones de conflicto y de conformación de minorías activas, anticonformistas, donde predomina el O. Predominio en estos casos, desde el punto de vista dialéctico, quiere decir que en una relación de unidad contradictoria, uno de los elementos de la contradicción ocupa una posición predominante en un momento histórico determinado, y que esa posición cambia en su proceso de desarrollo, constituyéndose una nueva unidad e identidad (SHEPTULIN, 1993). Y que las causas externas (la realidad), actúan o retro-actúan de acuerdo a las condiciones internas. Y viceversa, las causas internas (la cognición individual), actúan según las condiciones concretas de la realidad histórico-social:

“...So long as economic forces operate to maintain different social structures, different social practices and child training will result in people focusing on different things in the environment. Focusing on different things will produce different understandings about the nature of the world. Different worldviews will in turn reinforce differential attention and social practices. The different worldviews will also prompt differences in perception and reasoning processes-which will tend to reinforce worldviews (NISBETT, 2004, p. 38).

Esto en definitiva, quiere decir que la *forma misma en que pensamos* y no solo los *contenidos* del pensamiento dependen de las condiciones socio-históricas y cambian con ellas (IBÁÑEZ, 1994; BARBOSA DE OLIVEIRA, 1999). En un experimento clásico, replicado varias veces en occidente, con campesinos analfabetos de Uzbekistán, antigua Unión Soviética, Luria (1990) demuestra que éstos no poseen la capacidad de hacer inferencias silogísticas. Por lo que se concluye que ésta no es un universal cognitivo, no es un proceso natural de la cognición humana, sino solo una potencialidad que se puede hacer realidad o no en algunas culturas (COLE, 1999).

Además, la *forma de representarnos como pensamos que pensamos*, de la estructura y procesos mentales, dependen en gran medida de las formas de la

organización social.

Según Riviere (1987) la Psicología Cognitiva es una expresión de una:

compulsión a la información, la computación y la representación, que tiene un significado más profundo que solamente el de un cambio de paradigma en una ciencia particular. Es una de las manifestaciones más claras del *Zeitgeist* científico, la organización tecnológica y ciertos intereses productivos predominantes en la sociedad actual (RIVIERE, 1987, p.16).

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, N. *Diccionario de filosofía*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ABELSON, R. P. *The psychological status of the script concept*. *American Psychologist*, v. 36, p. 715- 129, 1981.
- BARBOSA DE OLIVEIRA, M. *Da ciência cognitiva à dialética*. São Paulo: FAPESP, 1999.
- BLANCO, A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.
- BLOOM, A. H. *The linguistic shaping of thought: an study of the impact of language on thinking in China and West*. New York: Erlbaum, 1981.
- BUNGE, M. *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza, 1999.
- CARREIRAS, M. *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid: Trotta, 1997.
- COLE, M. *La psicología cultural*. Madrid: Morata, 1999.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origins, and use*. New York: Praeger, 1986.
- ESQUERRO, J. Teorías de la arquitectura de lo mental. In: BRONCANO, F. (Org.). *La mente human*. Madrid: Trotta, 1995. p. 97-150.
- FISKE, S. T.; TAYLOR, S. E. *Social cognition*. New York: McGraw Hill, 1991.
- FRANCASTEL, P. *Sociología del arte*. Madrid: Alianza, 1990.
- GARNHAM, A. Y.; OAKHILL, J. *Manual de psicología del pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1996.
- GERGEN, K. J. La psicología como historia. In: IBÁÑEZ, T. (Org.). *Revista Anthropos*, n. 177, p. 39-48, 1998.
- GOETHE, J. W. *Fausto*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- HUICI, C. Psicología social cognitiva. In: PERALTA, H. (Ed.). *Psicología cognitiva y ciencia cognitiva*. Madrid: UNED, 1987. p.15-25.
- HOFSTEDE, G. *Culturas y organizaciones, el software mental*. Madrid: Alianza, 1999.
- IBÁÑEZ, T. La construcción del conocimiento desde una perspectiva socio-construccionista. In: MONTERO, M. (Org.). *AVEPSO*, Caracas, n. 6, p. 37-48, 1994.
- KOZULIN, A. Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural: Piaget y Vygotski y la teoría del aprendizaje mediado. In: PÁEZ, D.; BLANCO, A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996. p. 91-101.
- LEYENS, J. Cognición social. In: HEWSTONE, M. (Org.). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Ariel, 1990. p. 99-119.
- LURIA, A. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1984.
- _____. *Desenvolvimento cognitivo, seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Icone, 1990.
- _____. *Fundamentos de neurolinguística*. Barcelona: Editorial Toray, 1980.
- MARKUS, H.; ZAJONC, R. *The cognitive perspective in social psychology*. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. (Orgs.). *Handbook of social psychology*. New York: Randon House, 1985.
- MARX, C.; ENGEL, F. *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos, 1981.
- MOYA, M. Cognición social. In: MORALES, J. F. (Org.). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill, 1999. p. 63-78.
- NISBETT, R. E. *The geography of thought*. London: Free

Press, 2004.

PÁEZ, D. *Pensamiento individuo y sociedad*. Madrid: Fundamentos, 1987.

PIAGET, J. Y. ; INHELDER, B. *La psychologie de l' enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

RATNER, C. *A psicologia socio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RIVIERE, A. *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza, 1987.

ROSCH, E. Principles of categorization, In: ROSCH y Lloyd (Org.). *Categorization and cognition*. New York: Erlbaum, 1978.

SCHAFF, A. *O marxismo e o individuo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SEARLE, J. *Actos de habla, ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1994.

SHEPTULIN, A. *El método dialéctico de conocimiento*. Buenos Aires: Cartago, 1993.

SIMON, B. Self and group in modern society: ten theses on individual self and the collective self. In: SPEAR, R.; OAKES, P. (Eds.). *The social psychology of stereotyping and group life*. Oxford: Blakwell, 1997. p. 318-315.

SPIRKIN L. *El origen de la conciencia humana*. Buenos Aires: Platina, 1975.

TAO, Trãn Duc. *Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem*. Lisboa: Estampa, 1984.

VYGOTSKY, L. *Las funciones psíquicas superiores*. São Paulo: Martín Fuentes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martín Fontes, 1987.

WHORF, B. L. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral, 1971.

Recebido em janeiro de 2009.

Aprovado em março de 2009.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 15, n. 1, jan./jun., 2009

Práticas de Repasse de Letramento em Contexto Profissional e Escolar: convergências e divergências

KÁTIA COELI BARBOSA DA SILVA

Programa de Educação do Trabalhador do Sesi/CG

DENISE LINO DE ARAÚJO

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

A volta do aluno trabalhador à escola se deve a duas demandas básicas: a do empregador e a do funcionário. Na condição de professora do Programa Educação do Trabalhador, desenvolvido pelo Sesi - PB, pudemos identificar indícios de divergências entre essas demandas. Nesse sentido, o ponto de partida para nossa investigação incidu sobre o contexto de aprendizagem e o contexto de atuação profissional, uma vez que nesses espaços temos imbricadas práticas de letramento escolar e de letramento profissional. Os questionamentos que nortearam nossa investigação, a partir desse objeto de estudo foram: (1) Quais as práticas caracterizadoras do letramento profissional e do escolar em contexto de EJA e suas respectivas convergências e divergências?; (2) Qual a eficácia do modelo de letramento funcional adotado pela EJA para a demanda profissional do aluno trabalhador? (3) O que influencia ou norteia a adoção do modelo de letramento funcional em contexto escolar? O respaldo teórico dessa pesquisa inscreve-se nos Novos Estudos do Letramento e a condução metodológica encaminha-se pela pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. Os objetivos centrais dessa investigação são: (a) descrever e comparar as práticas escolares e profissionais de leitura e escrita; (b) investigar as convergências e as divergências entre as práticas letradas em ambiente escolar e profissional; (c) apontar a (in)eficácia do modelo de letramento predominante em contexto de EJA para atender às demandas profissionais do aluno trabalhador. Três são os cenários da investigação, empresas SPA, CTM e CAT JRF; 15 são os sujeitos, e o corpus constitui-se de entrevistas com os informantes, conversas telefônicas com representantes do setor de RH das empresas, transcrições das aulas gravadas em vídeo, anotações no Diário de Campo, materiais escritos oriundos dos professores e das empresas visitadas. A análise desse corpus revelou que há convergências e divergências entre o letramento escolar e o letramento profissional, sugerindo que tais modelos de letramento se entrecruzam e se autoinfluenciam.

Palavras-chave: Práticas de Letramento. Letramento Escolar. Letramento Profissional.

Literacies Practices in the Working Place and at School: convergences and divergences

ABSTRACT

The return of the working student to school brings two basic demands: the employer's and the employee's. As a teacher at the Programa Educação do Trabalhador, run by Sesi - PB, I was able to identify signs of divergences between these two demands. Hence, the starting point for our investigation was directed to the learning and the professional life contexts, because in these areas we can notice an overlapping of school and working place literacy practices. The research questions guiding our investigation were: (1) Which practices characterize school and working place literacy in the EJA context, together with their respective convergences and divergences; (2) What is the efficacy of the functional literacy model adopted by the EJA, regarding the working student's professional demand? (3) What influences and guides the adoption of the functional literacy model in the school context? The theoretical background for this research is based on the New Literacy Studies and the methodology is of qualitative-ethnographic nature. The main objectives are: (a) to describe and compare the school and working place practices, in terms of reading and writing; (b) to investigate the convergences and divergences between the literacy practices in the school and working place environments; (c) to pinpoint the (in)efficacy of the predominant literacy model in the EJA context, in order to meet the working student's professional needs. There are three investigation fields: SPA, CTM and CATJRF are companies; 15 are subjects, and the corpus is made up of interviews with the informants, transcriptions of the video recorded classes, Field Diary notes, written material collected from teachers and visited companies. The corpus analysis revealed convergences and divergences between school and professional literacies, suggesting that such literacy models overlap and influence each other.

Key words: Literacy Practices. School Literacy. Working place Literacy.

Kátia Coeli Barbosa da Silva

Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Profa. do Programa de Educação do Trabalhador do Sesi/CG.
Email: kacoeli@yahoo.com.br.

Denise Lino de Araújo

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Profa. Universidade Federal de Campina Grande.
E-mail: linodenise@yahoo.com.br.

¹ Este trabalho apresenta uma versão resumida do capítulo de análise de dissertação *Demanda profissional e letramento(s) em contexto de educação de jovens e adultos*, defendida pela primeira autora, sob orientação da segunda, junto ao Programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino, da UFCCG, em setembro de 2007. *corpus* revelou que há convergências e divergências entre o letramento escolar e o letramento profissional, sugerindo que tais modelos de letramento se entrecruzam e se autoinfluenciam.

1 - INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado faz parte de um trabalho mais abrangente; trata-se de um recorte da dissertação de mestrado – Demanda profissional e letramento(s) em contexto de educação de Jovens e Adultos - defendida junto à Universidade Federal de Campina Grande, cujo objetivo principal é expor/refletir sobre a problemática que envolve o entrecruzamento existente entre o cenário profissional e o escolar. Tal entrecruzamento visto neste trabalho no Programa Educação do Trabalhador, desenvolvido pelo SESI – Campina Grande, PB, no qual a primeira autora atua como professora, permitiu-nos identificar indícios de divergência entre as demandas de escrita e de leitura requeridas pelo serviço desempenhado pelos trabalhadores nas empresas bem como verificar a estabilização de práticas escolares dominadas por alunos e professores vinculados a essas mesmas empresas.

Neste recorte, assinalamos a dinâmica das práticas de letramento ocorridas em cenários escolar e profissional, objetivando: 1. descrever e comparar as práticas escolares e profissionais de leitura e escrita; 2. investigar as convergências e as divergências entre as práticas letradas em ambiente escolar e profissional; 3. apontar a (in)eficácia do modelo de letramento predominante em contexto de EJA para atender às demandas profissionais do aluno trabalhador.

Nesse sentido, este estudo, ao centrar-se sobre a educação de jovens e adultos, no nível médio de ensino, e apontar as relações da escola com o mundo do trabalho (e vice-versa) nos parece ser uma contribuição significativa para áreas pouco exploradas, uma vez que muito se tem escrito sobre o letramento em Educação de Jovens e Adultos, mas a concentração desses estudos restringe-se ao ensino fundamental no primeiro e segundo segmentos e tratam basicamente sobre processos de alfabetização propriamente ditos, conforme os trabalhos de Kleiman (2000) Signorini (2000), Soares (2005), Castanheira (2008), Lopes (2006), entre outros. Também são poucos os estudos que focalizam a relação do letramento escolar com outros tipos de letramento.

2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O estudo que apresentamos neste trabalho insere-se na linha de pesquisa denominada Novos Estudos do Letramento, conforme descrevem Barton e Hamillton

(2000), Gee (1990), Rojo (2000), Signorini (2000), Descardecí (2000), Mey (2001), Bueno (2001), Soares (2005), Lopes (2006), entre outros, visto que o foco investigativo volta-se para a congruência das práticas escolares e das práticas profissionais de operários de duas indústrias situadas na região polarizada por Campina Grande, PB, e vinculadas ao Programa Educação do Trabalhador. Associada à vida social, essa concepção de letramento estabelece vinculações entre as práticas e eventos de letramento do mundo do trabalho com as práticas e eventos domésticos, escolares, políticos e/ou sociais dos indivíduos. Concebe, portanto, a inter-relação entre sociedade, trabalho, escola e escrita. Nessa linha de estudos, o letramento é visto como um fenômeno social, localmente situado e todo e qualquer estudo sobre práticas e eventos de letramentos deve levar em consideração os sujeitos nela envolvidos e seus propósitos de interação social.

O foco investigativo requer mais do que uma análise de eventos e práticas isoladas e demanda uma investigação de caráter etnográfico e contrastivo porque desloca o olhar para os ambientes sociais onde se inserem os informantes – escola e indústria – e de que maneira os informantes – alunos-trabalhadores – reagem e interagem com os usos da escrita nesses dois ambientes.

O estudo também realiza uma breve análise do percurso histórico do trabalho institucionalizado, tendo como escopo a Revolução Industrial, período que assinala a trajetória dos modelos clássicos de formas de trabalho conhecidos como taylorismo, fordismo e pós-fordismo, a partir de autores como Giddens (1991), Kumar (1997), Chiavenato (1999), Assis, (1999), entre outros. Essa incursão tornou-se salutar, tendo em vista a inclusão dos cenários trabalhistas nesse estudo e para os quais as definições dos modelos clássicos de trabalho serviram de parâmetro para se repensar a função do letramento escolar em se tratando do ajuste entre os cenários escolar e profissional.

Por fim, este estudo apóia-se nas pesquisas sobre a função da escola, sua gênese e implicação com o mundo do trabalho, tendo como ancoradouro os trabalhos de Certeau (1994), Mey (2001), Ramos (2006), Signorini (1995), Bueno (2001), entre outros, cujas abordagens foram utilizadas como suporte para definições e caracterizações de aspectos encontrados nos cenários escolar e profissional, em se tratando das práticas de letramento vigentes.

É importante lembrar que como este artigo é um excerto de um trabalho mais amplo, os fundamentos

teóricos aqui estão apenas esboçados. Para um visão mais ampla, o texto original deve ser consultado.

3 - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Dada a complexidade dos dados analisados, a natureza da pesquisa adotada neste estudo investigativo é a qualitativa-interpretativista. Dentro do paradigma qualitativo de investigação, fizemos um recorte para a pesquisa de inspiração etnográfica, posto que a condução do nosso trabalho investigativo sugeriu que atores e cenários fossem observados dentro do seu contexto sócio-cultural.

Para a consolidação do *corpus* dessa pesquisa foram utilizados vários procedimentos de coleta de dados, uma vez que o objeto não se revela de modo claro com um único procedimento de coleta. Ademais, a tradição da triangulação de dados é recorrente nos estudos sobre Letramento. Dessa forma, os instrumentos que permitiram a coleta de dados constituíram-se de: a) entrevistas semi-estruturadas; b) diários de campo, c) documentação em fitas audiovisuais, d) conversas telefônicas com os representantes das empresas estudadas.

Os procedimentos foram os seguintes: (1) elicitación dos dados nas quinze entrevistas informais realizadas com os informantes e nos vários telefonemas com as responsáveis pelo serviço de RH das duas empresas focalizadas: SPA e CTM; (2) documentação em vídeo de aulas ministradas no CAT JRF e na CTM, (3) observação utilizada nas visitas às empresas e nas aulas, reuniões com professores e nas conversas informais com os informantes diretos (sujeitos da pesquisa) e indiretos (alunos eventualmente consultados) posteriormente registradas no diário de campo; (4) recolha dos materiais escritos utilizados pelos professores na sala de aula ao apresentar os conteúdos referentes à sua disciplina e os textos escritos oriundos dos eventos de letramento das referidas empresas.

Finalizadas as etapas de coleta de dados, obtivemos o seguinte *corpus*: entrevistas com os informantes, transcrições de conversas telefônicas e das aulas gravadas em vídeo, anotações no Diário de Campo, materiais escritos oriundos dos professores e das empresas visitadas.

A pesquisa contou com a participação de 15 informantes diretos: 9 alunos-trabalhadores do ensino

médio, 3 de cada fase. Cada uma delas corresponde respectivamente a um dos anos letivos do ensino médio regular. Os alunos da 1ª fase pertencem ao quadro de funcionários da empresa CTM, os da 2ª e 3ª fases integram o quadro funcional da SPA. Todos os alunos foram escolhidos segundo o critério de pertencerem à categoria de industriários já que no CAT JRF há também alunos não industriários. Compõem também esse grupo de informantes 4 professores – 1 de Química, 1 de Inglês, 1 de Matemática e 1 de Língua Portuguesa - e 2 profissionais responsáveis pelo setor de Recursos Humanos das empresas, 1 da SPA e outro da CTM.

Esses informantes, por estarem diretamente implicados no contexto de ensino-aprendizagem e recrutamento de mão de obra, são representativos do nosso objeto de estudo. A escolha das disciplinas obedeceu a um critério aleatório, já que entendemos que qualquer uma delas atenderia ao nosso objetivo de observar as práticas letradas adotadas pelo programa Educação do Trabalhador.

Em termos dos cenários, escolhemos o (1) CAT JRF para o qual converge grande parte dos alunos-industriários; (2) as empresas SPA e CTM. A escolha por essas duas empresas se deve ao fato de que delas provém a maior parte de alunos matriculados no Programa Educação do Trabalhador.

4 - ANÁLISE DOS DADOS

O corpus constitutivo dos cenários profissional e escolar possibilitou a identificação de características relativas às práticas de repasse de letramento, que podem ser assim resumidas: a) o repasse de instruções ocorre através da modalidade oral da linguagem utilizada pelo responsável direto pelo evento de letramento profissional ou escolar; b) objetivos distintos justificam o repasse de letramento em forma oral; c) presença de textos escritos na rotina do funcionário/aluno. Assim sendo, para efeito de sistematização da presente análise, essas características são descritas nos seguintes tópicos: 1) Práticas de repasse de letramento em contexto profissional; 2) Práticas de repasse de letramento em contexto escolar.

4.1 - Práticas de repasse de letramento em contexto profissional

As visitas feitas às empresas SPA e CTM bem como as

conversas realizadas com os informantes deixaram transparecer que o repasse do letramento profissional ocorre mediado pela modalidade oral da linguagem, conforme registrado nos trechos seguintes do Diário de Campo da pesquisa:

Registro 01

Enquanto aguardava a profissional responsável pelo RH da SPA retornar ao seu setor depois de um atendimento por telefone, aproximei-me de um stand onde estavam dispostos vários modelos do produto ali fabricado. Atrás desse stand, havia uma sala, semelhante a uma sala de aula, onde alguns funcionários estavam sentados em carteiras ouvindo a preleção de um outro. Perguntei a um funcionário que estava ocorrendo no stand, do que se tratava, ele respondeu que eram instruções sobre alterações na produção atual, eles receberam um grande pedido e teriam que trabalhar em dobro para poder entregar no prazo determinado. Logo após, a responsável pelo RH voltou e seguimos a visita, foi quando perguntei de que maneira os funcionários aprendiam as funções exercidas na fábrica, e ela disse que era por demonstração (22.06.2006).

Registro 02

Na CTM, ouvindo as explicações do engenheiro, perguntei a um aluno que acompanhava a visita como é que eles sabiam manipular aquele visor, que me pareceu tão difícil. Ele respondeu que era fazendo, ou seja, o engenheiro explica como é. Então, pude perceber que um fato aproximava as empresas: as orientações sobre o letramento profissional se dão em forma oral, seguidas de demonstrações (23.11.2005).

A análise dos dados permite-nos verificar que as instruções dadas no interior das empresas se faz através da modalidade oral da linguagem, sendo esse um dos pontos de convergência entre ambas. No entanto, observando o perfil de cada uma delas, tendo em vista os seus processos internos – alocação do funcionário e função a desempenhar – a convergência revela-se parcial, posto que na base do repasse do letramento sob a forma oral repousam a natureza dos processos internos, que nas empresas aqui focalizadas são de naturezas distintas, conforme se verá nas exposições que seguem.

4.1.1 - SPA

Na SPA, o funcionário só sabe em quê e onde irá trabalhar ao ser encaminhado para o setor pelo qual foi contratado/recrutado. No caso desta empresa, o ingresso do funcionário nos diferentes setores que compõem o processo produtivo se dá de forma aparentemente aleatória, conforme um dos depoimentos que registramos no Diário de Campo:

Registro 03

“Quando eu fui me apresentar na empresa eu não sabia para onde ia, também não perguntei, como eu tava precisando aceitei o que me deram. A psicóloga só me deu o horário que eu ia trabalhar, disse que era de noite, eu achei ruim, mas só tinha esse horário disponível. Depois foi que eu fiquei sabendo onde ia ficar, aí fiquei na prensa até hoje” (12.07.2006).

Conforme podemos verificar no depoimento anterior, parece que não é comum a empresa anunciar a função onde o recém contratado vai ser alocado. Interessa informá-lo sobre o horário que deverá cumprir, uma vez que o letramento profissional é repassado enquanto se ensina a operar a máquina. Esse procedimento parece ser reforçado pelo fato de que nessa empresa o procedimento fabril é mecânico e marcado por várias etapas bem delimitadas, e essa característica parece reforçar o processo de repasse de letramento situado.

Assim sendo, em virtude do tipo de atividade produtiva desempenhada, do tipo de maquinário e do tipo de processo de alocação, o aprendizado referente ao desempenho da função é totalmente concretizado na e pela própria empresa. Para o funcionário recém contratado são necessárias tão somente a habilidade manual e a atenção, já que sua função não demanda tomada de decisões nem resolução de problemas com base em textos escritos, exige-se apenas o domínio dos mecanismos pertinentes à máquina, cuja instrução é dada por um sujeito mais experiente, a exemplo de supervisores e/ou pelo líder de grupo, que, oralmente, e com base em demonstração in loco, expõe o mecanismo da máquina, para, em seguida, convidar um funcionário para repetir as instruções e procedimentos demonstrados.

Dessa forma, a aquisição do letramento profissional tende a se concretizar por intermédio de práticas

interativas compatíveis com práticas sócio-laborais recorrentes na SPA, qual seja, o aprender a fazer observando e fazendo, contrariamente a um aprender explicando, que certamente aumentaria a assimetria entre esses pares. Sendo assim, essa forma de repasse do letramento profissional, ao que parece, apresenta margens significativas de absorção do letramento escolar, pelo menos no que diz respeito à postura diante da atividade focalizada: seguir instruções, obedecer a normas.

Entre esses pares – funcionário e supervisor, funcionário e líder de grupo, funcionário e chefe de turma - a relação é supostamente horizontal, porque vem da parte superior o interesse (e a necessidade) de ensinar, mas a relação é assimétrica porque cabe ao operador a obediência e o acatamento das decisões do responsável pelo repasse do letramento profissional, já que este detém a voz letrada da função e a voz da empresa, bem como o papel de condutor autorizado do repasse de letramento profissional.

Assim consideradas, as práticas de repasse de letramento ocorridas no contexto da SPA parecem revelar que a presença do texto escrito nesse contexto tende a ser pouco expressiva em virtude da intensidade e da recorrência de utilização da modalidade oral da linguagem. No entanto, conforme observado nas visitas realizadas a essa empresa, fora dos momentos de repasse do letramento profissional, a presença de textos escritos é bastante recorrente, posto que o funcionário é exposto continuamente a textos escritos nos locais por onde transita.

Em todo caso, a presença do texto escrito no setor produtivo da SPA parece ser figurativa e sua utilização fora desse setor apresenta uma função punitiva, conforme registrado em Diário de Campo:

Registro 04

Ao andar comigo pelos setores sem muitas explicações por causa do barulho, a psicóloga ia mostrando os textos escritos afixados, inclusive os que contêm as instruções sobre a máquina. Perguntei se os funcionários lêem aquele texto, ela disse que quando erram alguma coisa, o supervisor manda que eles leiam para saber o que fizeram de errado e não fazer mais (22.06.2006).

A função punitiva do texto escrito na SPA parece evidente, pois, sempre que um funcionário deixa de

realizar alguma atividade ou comete algum tipo de erro é submetido a sanções, sendo o texto escrito o ponto de partida e o de chegada para essa sanção, já que é convidado a lê-lo para que constate a sua falha, conforme os registros revelam. A atitude de não ler os textos escritos dispostos nas várias dependências da empresa parece ser um fato comum na SPA, já que as práticas orais a que estão vinculados na ação profissional os instigam continuamente a receber instruções em forma oral, tornando, assim, a leitura uma prática não recorrente entre os funcionários.

4.1.2 - CTM

Na CTM, a alocação do funcionário é feita na medida em que as habilidades indicadas no seu currículo são o elemento de oferta para uma demanda que a empresa apresenta, ou seja, um operário é convocado quando um determinado setor necessita de funcionários que possuam habilidades específicas, conforme ilustra o depoimento a seguir, coletado junto a um dos funcionários e registrado no Diário de Campo:

Registro 05

Eu já tinha trabalhado em outra empresa como electricista, então quando cheguei aqui fui fazer a mesma coisa porque eles viram tudo isso no meu currículo, nem perguntaram nada, fui direto para o meu setorzinho (12.07.2006).

Em se tratando do processo produtivo, na CTM não há máquinas individuais, mas um extenso maquinário dividido em seções atreladas aos processos de beneficiamento do algodão, cujo funcionamento é automatizado e, por essa razão, não sofre a manipulação de qualquer funcionário. Este atua no gerenciamento da máquina, controlando-a, supervisionando-a e solucionando problemas de ordem mecânica, elétrica ou digital, quando estes se apresentam. Também é exigida do funcionário a capacidade de interpretar informações, posto que no visor as informações estão dispostas em forma multimodal: há gráficos, cores, avisos luminosos, expressões em língua inglesa que exigem mais que habilidade e destreza.

Dessa forma, o aprendizado da função na CTM é

parcialmente executado na e pela empresa, em virtude da natureza da alocação e da função a desempenhar. Ao chegar à CTM, o novo funcionário já porta uma relativa qualificação que será posta em prática quando do processo de execução da sua atividade funcional, que, por sua vez, já é do seu conhecimento, em virtude da sua qualificação. Em termos instrucionais, o funcionário da CTM é orientado pelo engenheiro responsável pelo setor, que faz uma exposição oral do funcionamento da máquina, porém entrega ao funcionário o manual de instruções pertinente àquela máquina. A exposição é apenas uma forma de reconhecimento da máquina; o funcionário irá obter as demais informações através do manual que lhe foi entregue, conforme observação que registramos no Diário de Campo:

Registro 06

O informante da CTM comentou que o engenheiro lhe entregou o manual da máquina e disse “te vira”. Então ele disse que foi olhar direitinho as instruções e quando tinha alguma dúvida perguntava aos colegas. Depois de um tempo na função, esse informante afirmou que o manual passou a ser um guia que ele só consultava quando precisava de mais esclarecimentos (7.07.2006).

A interação na CTM revela-se como potencialmente assimétrica, uma vez que é o engenheiro quem comanda a etapa inicial do repasse do letramento profissional, mediado pela sua condição de superior e agente por excelência do letramento daquela situação. Esse quadro interativo também pode ser considerado vertical em se tratando da autoridade daquele que repassa as informações ao subordinado e, por essa razão, está situado acima daquele que aprende. Em todo caso, passada essa etapa inicial, o par – funcionário e engenheiro – passa a desempenhar relações supostamente simétricas e horizontais, na medida em que haverá, a partir desse momento, discussões e não mais instruções, balizadas pela presença do manual que os torna mais próximos, tendo em vista que este documento é constituído de informações a que ambos têm acesso e das quais necessitam no dia-a-dia da empresa.

Apesar desse perfil distintivo, em se tratando da estruturação do quadro interativo, podemos afirmar que tanto na CTM, quanto na SPA, o engenheiro ou supervisor, e, às vezes, até o líder de grupo, exerce o papel que, na escola, cabe ao professor. Em outras

centrada numa pessoa mais experiente e potencialmente preparada também é utilizada nas empresas. Em ambas parece ser um procedimento natural centrar o repasse do letramento profissional numa pessoa hierarquicamente situada acima daquele que aprende, apesar de na CTM esta hierarquia ser relativamente difusa.

Na CTM, à semelhança da SPA, os funcionários estão continuamente expostos a textos escritos de variadas naturezas e nos locais de maior visitação. A relação do funcionário daquela empresa com os impressos mostra-se como mais pontual, posto que parte do seu aprendizado bem como a realização da suas tarefas dependem da atenção dispensada aos impressos, estando, portanto, atrelada à rotina da empresa. Todavia, na CTM, aqueles que perdem alguma informação porque não leram os avisos também são punidos com advertências do RH. A recorrência desse evento, porém, é bem menor do que na SPA, talvez pela característica de incentivo à leitura dos textos escritos afixados em suas dependências por parte da empresa.

4.2 - Práticas de repasse de letramento em contexto escolar

A gravação das aulas das quatro disciplinas focalizadas - Inglês, Matemática, Língua Portuguesa e Química - revelou que as práticas de repasse de letramento em contexto escolar constituem-se, homogeneamente, de práticas de letramento tipicamente escolares através das quais o texto escrito, independente da sua forma de utilização, (a) atua como elemento norteador das práticas de repasse de letramento, sobre o qual repousa a autoridade do professor, que funciona como agente intermediário do saber ensinado, conduzindo e controlando os turnos da participação à luz do discurso oficial da sua disciplina, e (b) assume a função de artefato punitivo, uma vez que sua utilização no cenário de letramento escolar, pontuado por práticas orais de repasse de letramento, volta-se para a punição, pois as avaliações requisitam sempre o que foi copiado, conforme veremos no excerto da aula gravada que segue:

Registro 07

Dimensão Visual	Dimensão Verbal
1. A professora entra na sala, cumprimenta os alunos, põe seu material no birô, vai até o quadro e escreve, em colunas, os nomes: Prótons, Nêutrons e Elétrons.	P2: Ó, revendo aqui as semelhanças, certo? O que representa pelos elementos? A2: Prótons P3: O P é o quê? A3: Prótons P4: O A representa o quê? A4: A massa P5: E o N? A5: Nêutron P6: Visto que um elemento qualquer, ele dispondo duas características, o primeiro número é... que se localiza em cima e um embaixo, que é a massa aqui? A6: Quarenta P7: E aqui? A7: Próton P8: O que é que tá faltando em característica? A8: Nêutron (...) A11: Professora, esse quinze nêutrons é o quê? É quarenta e cinco menos vinte e um é? P12: Nêutron é o que sempre se localiza no centro do elemento, ele vai ser montado em função das três... dos outros elementos... ó, o elemento X ele tem dois números, duas características, ele tem 21 aqui e 45 aqui... aí ele afirma que ele é isótopo do elemento Y o que é que ele tem em soma? A12: Vinte e um P13: Mas... vinte e um prótons né? Bom, o elemento Y é isóbaro do elemento Z, sabendo que Z tem vinte prótons ... prótons é o mesmo que o quê? A13: A massa? A14: Não... menos que o elétron? A15: Nêutron? P14: Relembrando... número atômico é igual o número de prótons... isso aqui é o que nós chamamos o menor número enquanto não sabemos o quê? O Nêutron, é porque o nêutron pode ser menor, o elemento Y é isóbaro do elemento Z. sabendo que Z tem vinte prótons... A16: Isso é muito importante P15: Calcule o número atômico dos três elementos, o que é que tá faltando? (...) A34: Na prova tem que botar isso tudinho é? P30: Tem, para eu resolver eu tenho de montar o sistema... tem que saber o que é isóbaro, isótono e isótopo pra poder montar... pra concluir/lá no
2. Aponta para o primeiro elemento, depois para os que seguem.	
3. Copia um exercício do quadro, retirado de uma apostila, e começa a rever o conteúdo a partir desse exercício.	

4. Novos exercícios são copiados. Nesse momento, um professor de outra disciplina entra na sala, para distribuir um exercício com os alunos, inicia-se um tumulto, mas a professora não se envolve, continua copiando os exercícios tranquilamente.	nosso/ na nossa aula a gente vai ter questões como essa, eu vou colocar as semelhanças isóbaro, isótono e isótopo.. agora eu preciso saber o que representa A no elemento, eu preciso saber o que representa N e prótons... porque a gente vai escrever o elemento dessa forma aqui. (...)
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nesse excerto, percebe-se que o professor ministra sua aula potencialmente centrado no texto escrito. Ele copia no quadro a tradução dos elementos químicos e um exercício, os quais segue fielmente, tornando a aula tão somente um exercício de leitura desses escritos, utilizando-se, para isso, de dois mecanismos que se alternam: a leitura induzida e a leitura restrita. No mecanismo da leitura induzida, o aluno age como repetidor daquilo que está bastante explícito e não demanda grandes esforços cognitivos, a exemplo dos turnos P2/A2, P3/A3, P4/A4, P5/A5, P8/A8:

P2: Ó, revendo aqui as semelhanças, certo? O que representa pelos elementos?

A2: Prótons

P3: O P é o quê?

A3: Prótons

P4: O A representa o quê?

A4: A massa

P5: E o N?

A5: Nêutron

P8: O que é que tá faltando em característica?

A8: Nêutron

Há nesses turnos uma marcada relação biunívoca entre as vozes dos interactantes, ou seja, o professor aponta para o modelo, faz a pergunta e o aluno responde. Nessa relação biunívoca, portanto, não há margens de erros, já que a forma de condução e a natureza da pergunta anulam a possibilidade de que o erro ocorra.

No mecanismo da leitura restrita, o professor veta ao aluno a chance de realizar a sua própria leitura que, assim, não se vê desafiado a usar o seu raciocínio lógico, interpretando a questão. Este fato acontece na etapa do exercício que seria nuclear para que o aluno se visse

instigado a buscar o entendimento da situação-problema e alcançar a sua resolução por meio de um maior grau de abstração, conforme revelam os turnos P12 e P13:

P12 (...) aí ele afirma que ele é isótopo do elemento Y o que é que ele tem em soma?

P13: (...) Bom, o elemento Y é isóbaro do elemento Z, sabendo que Z tem vinte prótons... prótons é o mesmo que o quê?

Conforme esses turnos, o professor lê a etapa do exercício que exigiria do aluno maior grau de abstração (ele é isótopo do elemento Y / o elemento Y é isóbaro do elemento z) e deixa para ele a tarefa de repetição de dados explícitos, cuja base de atendimento da proposta é a indicação, fato observado nesses turnos (o que é que ele tem em soma? / prótons é o mesmo que o quê?) bem como nos turnos P6, P7, P8.

Nesses mecanismos de leitura, sobressai o que Rojo (2001) considera como ventriloquismo da voz letrada do texto. Nesse procedimento, o professor ao repetir o discurso oficial da disciplina que ministra atua como “boneco ventríloquo” do texto didático, e o aluno, ao repetir o discurso do professor, atua como “boneco ventríloquo” do professor. Dessa forma, o ventriloquismo da voz letrada do texto escrito, característico das aulas em contexto de EJA, indica o modelo de quadro interativo que predomina: o assimétrico, cuja interação entre os participantes é estruturada a partir de uma escala decrescente em termos de definição de papéis: do texto escrito para o professor, deste para o aluno.

Consideramos o texto escrito como um elemento central da aula, sua presença é materializada por intermédio dos interactantes reais, sendo o professor o materializador por excelência. Retirados os torneios lingüísticos característicos do gênero dialogal, turnos P6, P12, P13, P14 e P15; teremos, oralmente (re)construído, conforme previsto por Rojo (2001), um conteúdo da ciência química na sua forma original: *Visto que um elemento qualquer, dispondo duas características, o primeiro número é isótopo do elemento Y, o Y é isóbaro do elemento Z. Sabendo que Z tem vinte prótons, calcule o número atômico dos três elementos.* Nesse sentido, o professor, por ser o materializador oficial do conteúdo que ministra, desempenha o papel de guardião do saber ensinado, sobre o qual não permite que ocorram desvios, conforme mostra o turno P13

P13: Mas... vinte e um prótons né?

Nesse turno, o professor corrige a fala do aluno à luz do discurso oficial do saber ensinado sem considerar a resposta dada, que, conforme visto na retomada pelo professor, está correta, apenas faltou o nome do elemento. Vejamos que o professor acentua a imperfeição da resposta através da conjunção adversativa. A resposta do aluno está correta, no entanto, é corrigida em virtude da ausência do essencial para o professor: o nome do elemento. Isto sugere que a relação do aluno com o texto escrito seja, por um lado, pautada pela dependência do professor e, por outro, revestida de uma natureza punitiva. No evento da aula, a interação do aluno com o texto escrito só foi possível de ser percebida através da condução do professor, gerando, portanto, a dependência aludida.

Ao ser avaliado, *a posteriori*, razão de ser dessa aula, conforme revelam os turnos inicial (P2: Ó, revendo aqui as semelhanças, certo?) e final (A34: Na prova tem que botar isso tudinho é?); a interação do aluno com o texto escrito se reveste de uma punição, uma vez que, na prova, o aluno estará sozinho diante do texto com o qual deverá contar para fazer eclodir as respostas corretas, que, provavelmente, não virão, tendo em vista que os reforços às respostas corretas bem como a materialização do conteúdo de forma oral ficaram no evento da aula e, é quase certo, não estarão no exercício avaliativo, conforme mostra o turno P30:

P30: Tem, para eu resolver eu tenho de montar o sistema... tem que saber o que é isóbaro, isótono e isótopo pra poder montar... pra concluir / lá no nosso/ na nossa aula a gente vai ter questões como essa, eu vou colocar as semelhanças isóbaro, isótono e isótopo. agora eu preciso saber o que representa A no elemento, eu preciso saber o que representa N e prótons... (...) (grifos nossos).

Vejamos que o professor irá cobrar do aluno, em um primeiro momento, algo que ele não forneceu. Não foi observado nos turnos do professor qualquer alusão aos termos isótono, isóbaro e isótopo. Acreditamos que essa informação seria necessária para que na ausência de um dos elementos, conforme parece ser comum nos exercícios dessa disciplina, o aluno pudesse fornecer dados a essa incógnita, compatíveis com a natureza de um isóbaro, isótono e um isótopo. No caso em pauta, não acreditamos que esses termos sejam figurativos.

Conjecturamos que a resposta do aluno quando da avaliação, nesse caso específico, deva se ancorar na “lembrança” dos esquemas feitos no quadro pelo professor, posto que outro suporte não foi dado para o reconhecimento *a posteriori* de atividades que envolvam

essa nomenclatura específica.

Em um segundo momento, o aluno estará sendo cobrado por algo que apenas lhe foi mostrado, e voltou ao poder do professor. A forma gráfica de prótons, nêutrons e massa não estará diante de seus olhos, conforme mostrou a dimensão visual 1. Em seu lugar, está a representatividade simbólica e, dessa forma, ele possivelmente irá recorrer a um recurso de natureza ideográfica, já que N coincidentemente é nêutron e P é prótons. Restando, portanto, procurar alternativa para o caso da massa, que, conforme visto, parece ser representado pelo A e, por assim ser, não favorece a relação nome – elemento.

Em síntese, a avaliação em contexto de EJA parece ser punitiva, o texto escrito é o recurso dessa prática e o saber ensinado pertence ao professor. A esse respeito, vale finalizar essa seção com as palavras de Gee (1999), elucidativas do letramento em contexto de EJA:

Desde que o conhecimento seja distribuído para múltiplas pessoas, práticas sociais específicas e várias ferramentas, tecnologias e procedimentos, e não seja armazenado em qualquer cabeça, o problema de as pessoas andando por aí com o seu conhecimento, mais ou menos, está resolvido. O conhecimento pertence à companhia, não ao indivíduo (GEE, 1999, p. 6, *itálico nosso*).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descrição e a análise das práticas de letramento ocorridas em contexto profissional e escolar revelam que há entre os cenários 1 (SPA), 2 (CTM) e 3 (CAT JRF) diferenças significativas nos modos de condução dessas práticas, se considerados isoladamente. Percebemos e consideramos essas diferenças tendo em vista que são cenários distintos, nos quais se observa uma organização e um funcionamento típicos da função produtiva à qual se prendem.

A SPA, tipicamente taylorista, adota práticas de letramento corroboradas pelo modelo demonstrativo. Tal modelo adota a oralidade e esta suplanta a necessidade de que práticas letradas escritas integrem o modo de repasse de letramento profissional. Isto significa que o funcionamento produtivo da empresa não reclama práticas letradas outras que não as condicionadas pelo seu processo produtivo de ensinar a fazer, fazendo.

A CTM, tipicamente pós-fordista, viabiliza seu letramento profissional através da utilização de práticas letradas

situadas além do saber fazer, uma vez que seu aparelhamento produtivo demanda respostas complexas (autonomia, conhecimento especializado, resolução de problemas etc) que superam a simples operacionalização da máquina. Nessa perspectiva, ao inserir textos escritos nas suas práticas de letramento profissional o faz condicionada pelo seu perfil produtivo, que sugere mais que um simples manuseio da aparelhagem.

No cenário 3 (CAT JRF), o que se constata é que, predominando a função educativo-escolar, são postuladas práticas de letramento pontuadas pela presença do texto escrito e pela utilização de práticas didático-pedagógicas compatíveis com os critérios institucionais do Programa Educação do Trabalhador (PET) ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim sendo, considerados os cenários na sua individualidade, as diferenças se tornam, por assim dizer, características que os definem. No entanto, apesar de distintos e de manterem sua individualidade, o que se observa é que esses cenários atuam na sociedade de uma forma implicada, posto que se entrecruzam nas suas práticas instrucionais ou práticas de repasse de letramento numa espécie de interdependência colaborativa. A SPA e a CTM, enquanto indústrias, são empresas filiadas ao sistema SESI e, por essa razão, utilizam seus serviços, a exemplo do PET. Tal sistema, por sua vez, colabora com essas empresas na questão educativa do seu funcionário. Assim, os cenários 1, 2 e 3 vêem-se numa relação marcadamente entrecruzada cuja espinha dorsal é o PET, que, na realidade, é o ponto de convergência entre os cenários.

Entretanto, o que se constata é que o entrecruzamento parece ser pouco consciente ou propositalmente estabelecido, na medida em que é mantido apenas como medida de institucionalização do acordo entre esses cenários. Tudo se passa como se a correlação entre os cenários atendesse a uma prerrogativa mercadológica e organizacional: as empresas matriculam seus alunos na EJA, utilizando assim os serviços do órgão que as legitima como indústria, mas mantendo sua autonomia educativo-instrucional. O PET/EJA recebe os alunos provenientes da indústria e mantém sua autonomia educativo-escolar. Os cenários, portanto, convivem, mas cada um ao seu modo.

Por meio dessa associação pouco consciente ou aparentemente não proposital, os cenários contabilizam seus ganhos numa perspectiva dos efeitos secundários do letramento, tal como abordados por Mey (2001), pelos quais os efeitos primários são subsumidos. Isto implica

afirmar que o cenário 1 (SPA) recebe da EJA o estímulo à obediência necessária ao seu funcionamento eficiente da sua missão produtiva. A CTM recebe da EJA a certificação da escolaridade que garantirá a inclusão do seu funcionário em cursos profissionalizantes avançados e/ou cursos universitários. Tal certificação favorece que ocorram deslocamentos ascendentes nessa empresa. Por sua vez, a EJA mantém o status quo na sociedade. Em síntese, todos esses são ganhos secundários, posto que agregam valores que validam o entrecruzamento das instituições aqui focalizadas, desconsiderando, portanto, os efeitos primários que esse entrecruzamento poderia vir a produzir.

Por não perceber o entrecruzamento e o que poderia advir de positivo, caso os efeitos primários do letramento fossem evidenciados, os cenários revelam sua doxa, ou seja, a crença primitiva (MEY, 2001) sobre escola e escolaridade. Ao instigar práticas letradas na horizontalidade da questão interativa, utilizando o texto escrito como interface para a instrução e o controle, a SPA revela sua noção de escola como restrita ao condicionamento comportamental (civildade, obediência, convivência). A escolaridade dos funcionários, portanto, torna-se a garantia de que tal condicionamento ocorra. A CTM, por seu turno, ao instigar supostamente práticas letradas verticais, usando o texto escrito como interface para a instrução e o desempenho, revela sua noção de escola numa perspectiva de agência formativa. Escolaridade para essa empresa parece guardar relação com competência.

Essas noções distintas de escola e de escolaridade aparentemente não são levadas em consideração pela EJA; nela parece prevalecer a noção de escola como agência certificadora e a noção de escolaridade como absorção de conteúdos. A doxa sobre escola e escolaridade advindas dos cenários profissionais parece sofrer, portanto, alterações significativas e parece prevalecer a noção tradicional de escola.

O letramento realizado em contexto de EJA teoricamente não extrapola o âmbito escolar e, dessa forma, se esse letramento apresenta semelhanças com o letramento requerido e acontecido em cenário profissional, parece ser resultado de uma coincidência do mundo laboral. Realizado sob essa noção restrita de escola e escolaridade, o letramento ocorrido em contexto de EJA parece ser mais semelhante ao letramento requerido pelo cenário 1 (SPA), mas não deixa também de ter algumas semelhanças com o cenário 2 (CTM), perante o qual se observa que prevalece o letramento escolar.

Nessa perspectiva, os cenários 1(SPA) e 2(CTM) acabam por receber do cenário 3(CAT JRF) o mesmo tipo de letramento - o letramento escolar – não obstante as suas diferenças.

Assim, protegida pelo véu da doxa, presente em cada um dos segmentos que a envolvem (MEY, 2001), o PET segue seu percurso pontuado pelo modelo de letramento autônomo. Não sendo questionado por nenhum outro segmento, tem suas práticas escolares reproduzidas nos contextos profissionais, sendo também o ponto de convergência dos cenários 1 e 2, recebendo semestralmente alunos provenientes da indústria. Portanto, reforça sua crença de que esse modelo de letramento é viável e eficiente frente à educação do trabalhador.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. de. *O mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1999.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- BUENO, V. F. *Letramento e transformações tecnológicas do mundo do trabalho*. Santa Catarina: UFSC, 2001.
- CASTANHEIRA, M. L. et al. *Alfabetização e letramento em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: CEALE, 2008.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHIAVENATO, I. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- DESCARDECI, M. A. A. de S.. O incentivo municipal à alfabetização: um evento de letramento na comunidade. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- GEE, J. *Social linguistics and Literacies: ideologies in discourses*. Hampshire: The Falmer Press.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- KLEIMAN, A. B. Histórico da (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: _____.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LOPES, I. de A. *Cenas de letramentos sociais*. Recife: UFPE, 2006.
- MEY, J. L. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROJO, R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 11, n. 10, jul./dez. 2001.
- SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. Explicar e mostrar como fazer X em situações dialógicas assimétricas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 18, p. 127-155, jul./dez, 1991.
- _____. O contexto sociocultural e econômico: às margens da sociedade letrada. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

Recebido em dezembro de 2008.

Aprovado em fevereiro de 2009.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 15, n. 1, jan./jun., 2009

Histórias de Letramento de Sujeitos Egressos da Educação de Jovens e Adultos nos Ambientes de Trabalho e Familiar

MARIA DO CARMO ARAÚJO
MARIA AUGUSTA G. DE M. REINALDO

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Neste artigo apresento os resultados de uma investigação sobre as práticas sociais de letramento de dois sujeitos egressos do ensino médio de um programa de EJA. Busco, através da utilização de instrumentos e metodologias tradicionalmente específicas da etnografia (entrevistas, fotografias, observações), responder à questão - Como os sujeitos egressos desse programa, que exercem funções públicas em serviços de baixa remuneração, lidam cotidianamente com as práticas, os eventos e os textos nos âmbitos do trabalho e da família. A linha teórica adotada para este estudo é a dos Novos Estudos do Letramento, ou Teoria Social do Letramento (SZWED, 1981; BARTON; HAMILTON, 2000), com destaque para as noções de letramento profissional (GEE, 2000; DESCARDECI, 2000) e letramento familiar (HEATH, 1982, 1983). Os resultados da pesquisa quanto ao ambiente de trabalho, sugerem que o sujeito A, para desempenhar a função de auxiliar administrativo, não desenvolve práticas de leitura no local de trabalho, mas lida minimamente com impressos, através de práticas de escrita de documentos burocráticos. Por outro lado, não há demandas de letramento para o sujeito B exercer a sua profissão de gari. Já os dados dos ambientes familiares dos sujeitos revelam que os objetos, as práticas e os eventos deste domínio incluem usos diversificados da escrita e a sobreposição de diversos letramentos, revelando, assim, a característica do multiletramento. Também se observa que as práticas de letramento do sujeito B são mais diversificadas do que as do sujeito A, em função de B utilizar os diversos letramentos (religioso, acadêmico e comunitário) na construção do seu projeto de se tornar político.

Palavras-chave: Práticas Sociais de Letramento. Multiletramento. Demandas de Letramento.

Literacy Stories in Workplace and Home Domains of Persons who Finished Their Studies in EJA Program

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation on the social literacy practices of two persons who finished their high school in a program of EJA. It is searched, through the use of instruments and methodologies traditionally specific of the ethnography, for answering to the question - How do the persons who finished that program, who practice public functions in low remuneration services, deal with the everyday practices, the events and the texts in diversified domains of life? This research is based on the New Studies of Literacy, or Social Theory of Literacy (SZWED, 1981; BARTON; HAMILTON, 2000), emphasizing the notions of workplace literacy (GEE, 2000; DESCARDECI, 2005) and home literacy (HEATH, 1982, 1983). The results of the research suggest that the person A, to carry out the advisor administrative profession, doesn't develop reading practices in his workplace, but he deals with printed materials, through writing practices of bureaucratic documents. On the other hand, there are not literacy demands for the person B practicing his street sweeper profession. The home domains data of the persons reveal that the objects, the practices and the events include different uses of writing and the overlap between several literacies, revealing the characteristic of the multiliteracy. It is also noticed that the literacy practices of the person B are more diversified than the ones of the person A, because B uses different literacies (religious, academic and community) in the construction of his project of becoming a political man.

Key words: Social Literacy Practices. Multiliteracy. Literacy Demands.

Maria do Carmo Araújo

Mestre em Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura pela Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: carmitaraujo@gmail.com.

Maria Augusta G. de M. Reinaldo

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: freinaldo@uol.com.br

1 - INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento de ensino orientado predominantemente pelo modelo autônomo de letramento, e se destina a um público que, por razões diversas, não traçou o percurso do ensino regular. Trata-se de alunos que, em sua maioria, tiveram rápidas passagens pela escola, entre eles adolescentes, jovens e adultos excluídos do sistema regular, tornando-se cada vez maior o número daqueles que jamais tiveram experiência escolar anterior.

O Plano Municipal de Qualificação do Servidor (PMQS) é um programa da EJA que vem sendo realizado, desde o ano 2000, no município de Campina Grande, numa parceria firmada, no ano anterior, entre a Prefeitura Municipal, através das Secretarias de Administração e de Educação, a Universidade Estadual da Paraíba, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

Ressalta-se que o SESI é a entidade que coordena o PROGRAMA DE EJA denominado PROGRAMA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR, e que funciona através de parcerias. Particularmente, em Campina Grande, ao firmar parceria com a Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG), coube a esta, implantar Telesalas para atender alunos trabalhadores das diversas Secretarias do Município de Campina Grande e cabia ao SESI, dar assistência aos orientadores no desenvolvimento das atividades pedagógicas, as quais inicialmente se baseavam no Telecurso 2000 (TC 2000).

Conforme informações da coordenação do SESI, desde 2003, o programa EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR tem se baseado na Matriz de Competências e Habilidades, sugerida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e reelaborada pela equipe de Coordenação do Programa do Trabalhador no estado da Paraíba.

Este artigo é parte de uma pesquisa em que investiguei dois sujeitos, funcionários da Prefeitura Municipal de Campina Grande, na tentativa de responder à seguinte questão: *Como sujeitos egressos*

desse programa, que exercem funções públicas em serviços de baixa remuneração, lidam cotidianamente com as práticas, os eventos e os textos em ambientes diversificados?

Para responder a esta questão, este trabalho está organizado em três partes, além da introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas. Na primeira parte, descrevo como se realizou o processo de coleta e os procedimentos de análise dos dados desta investigação que se inspira em uma metodologia de natureza etnográfica. Na segunda parte, faço uma síntese sobre os Novos Estudos do Letramento ou estudos dos Letramentos Sociais, com destaque sobre o letramento nos locais de trabalho. Na terceira parte, apresento a análise e interpretação dos dados, a partir dos componentes fundamentais do elemento (práticas, eventos e textos) nos ambientes de trabalho e da família, salientando, neste, a sobreposição de práticas sociais de letramento, oriundas de outros domínios do cotidiano de ambos os sujeitos colaboradores da pesquisa. Por fim, procuro depreender os usos e as funções sociais da escrita na vida destes sujeitos nestes domínios.

2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA DO LETRAMENTO

Geertz (1997) assevera que, apesar dos livros-textos afirmarem que praticar a etnografia seja firmar relações, selecionar informantes, transcrever textos, manter um diário, além de outras coisas, estas ações por si só não definem o empreendimento etnográfico, que é definido em função do tipo de esforço intelectual que representa.

Nesse sentido, segundo Geertz (1997), os dados são a construção que se faz sobre as construções dos outros, e a maior parte do que é preciso para se compreender uma idéia ou mesmo um ritual está subentendida na informação de fundo do que se pretende examinar. Dessa maneira, admitindo o pensamento de Geertz (1997), defendendo que para a compreensão do fenômeno do letramento, é necessária uma observação minuciosa e interpretação das práticas sociais reais em variados

¹ Concebe a escrita como uma técnica neutra, dissociada das práticas sociais e adota a escrita acadêmica como referencial; baseia-se na concepção de que existe uma única forma de se desenvolver o letramento, através das práticas de uso da escrita na escola. Essa maneira de conceber o letramento estabelece uma estreita relação entre o domínio da escrita com a civilização, o progresso e a mobilidade social.

² Trata-se de uma versão do terceiro capítulo da dissertação, intitulada Histórias de letramento de sujeitos egressos da Educação de Jovens e Adultos, defendida em abril de 2008, no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, ainda inédita.

³ Vale ressaltar que estes sujeitos foram meus alunos e egressos do referido Programa (PMQS), onde atuo como professora de língua portuguesa e literatura brasileira.

contextos culturais.

Seguindo esta perspectiva, os dados deste trabalho foram coletados através da utilização de instrumentos e metodologias tradicionalmente específicas da etnografia, tais como observações, entrevistas e conversas informais com os sujeitos participantes em ambientes variados, (os locais de trabalho e as residências); as anotações no diário de campo e as fotografias. Nesse sentido, seguiu a tradição dos estudos sobre *letramentos sociais*, segundo os quais, para uma compreensão adequada do fenômeno do letramento, são necessários: a) a observação minuciosa das práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos sociais; b) a percepção de que as práticas sociais de letramento de um indivíduo podem estar situadas na sua história de letramento, devendo-se, por isso, utilizar na investigação desse processo, a abordagem da história oral, metodologia inspirada nas contribuições da Antropologia e da História, que permite coletar dados, através de depoimentos orais, sobre experiências e histórias de vida.

Esta linha teórica também enfatiza a importância do aspecto visual do ambiente para a apreensão do que pode ser encontrado, como pista sobre os usos e as funções que a escrita tem para os indivíduos nele inseridos. O conhecimento das práticas de comunicação de quem participa do cotidiano em um determinado espaço amplia o conhecimento sobre letramento enquanto prática social (BARTON; HAMILTON, 2000). Orientada por essa visão, utilizei a observação e as fotografias como instrumentos complementares no fornecimento de um conjunto variado de dados relativos aos contextos pesquisados.

Partindo dos depoimentos colhidos em entrevistas, tracei um perfil geral dos dois sujeitos pesquisados, os quais serão chamados doravante de sujeito A e sujeito B. O sujeito A, tem quarenta e três anos de idade e trabalha no Departamento dos Próprios Públicos (DPP) da PMCG, na função de auxiliar administrativo, apesar de ter sido concursado para o cargo de vigia desde o ano de 1990, função que exerceu por cerca de seis a oito meses em uma creche da cidade. Logo após esse período, foi removido para a SETRABS (Secretaria de Trabalho e Bem Estar Social) para desempenhar a função de assessor administrativo. Este desvio de função, representado pela migração horizontal de uma função para outra, deve-se ao fato de A apresentar, na época, segundo seu chefe, a habilidade para desempenhar o cargo de assessor administrativo, e talvez por se encontrar, naquele momento, em fase de conclusão da escolaridade de

nível médio. No período de coleta dos dados, A já era aluno do curso de graduação em História da Universidade Estadual da Paraíba no turno da noite.

Já o sujeito B tem trinta e cinco anos de idade e, através das suas histórias, relatou que ingressou na PMCG desde o ano de 1991, através de concurso público para gari, função que desempenha desde então. Além desse trabalho, atua nos movimentos comunitários, como vice-presidente da Sociedade de Amigos do Bairro da Glória, é filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), pelo qual foi candidato a deputado estadual nas eleições de 2006, ano em que foi aprovado no vestibular para o curso de Direito da UNESC, instituição privada.

A escolha dos sujeitos foi realizada em função das singularidades que apresentam em termos de práticas letradas que realizam no cotidiano de suas vidas: o sujeito A é universitário, fez escolarização regular até o 2º ano do ensino médio, abandonou os estudos e depois o retomou através da EJA. As principais práticas letradas que desenvolve são as de leitura e escrita acadêmicas. O sujeito B é também universitário e fez toda a sua escolarização na EJA. Tem forte atuação política e utiliza diversas práticas de escrita de textos, que, em geral, tematizam os problemas dos moradores do bairro onde reside e atua como líder comunitário. Esses textos, por vezes, são publicados na imprensa local, costumeira circulam no jornal da comunidade, ou são impressos e distribuídos pelo próprio autor. Ressalto, por fim, que as duas funções desempenhadas pelos sujeitos são bastante representativas no serviço público: o sujeito A exerce a função de auxiliar de administração, designação genérica utilizada para um elevado número de atividades realizadas no serviço público municipal; o sujeito B exerce a função de gari, atividade específica, exercida, em geral, por indivíduos de baixa escolarização.

3 - OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E OS COMPONENTES DA TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO

Os novos estudos do letramento, partindo do princípio de que os usos lingüísticos são sempre contextualizados em universos socioculturais, concebem o letramento enquanto conjunto de práticas sociais culturalmente constituídas e socialmente situadas. Nessa linha de reflexão, são reconhecidos

processos e práticas de *letramento* em variadas *agências*, tais como igreja, escola, sindicatos, do que tem resultado estudos em áreas como *letramento digital*, *letramento acadêmico*, entre outras. Com efeito, começa-se a pensar não mais em um único *letramento*, mas em *múltiplos letramentos* que devem ser considerados em seus contextos sociais e culturais (escola, trabalho, família, dentre outros) nas sociedades em que surgem com as suas próprias relações de poder. Nessa perspectiva, três componentes -as *práticas*, os *eventos* e os *textos*-, fundamentam a teoria social do letramento.

A noção *práticas de letramento* refere-se à maneira culturalmente utilizada por um grupo quando faz uso da linguagem escrita em sua própria vida. Algumas práticas são mais dominantes, visíveis e influentes do que outras. Trata-se de unidades subjetivas de comportamento, na medida em que também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (LOPES, 2006). São moldadas pelas instituições, regras e relações sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, determinando quem pode produzi-los e a eles ter acesso.

Barton e Hamilton (2000) asseguram que as práticas de uma pessoa também podem estar situadas em suas próprias histórias de letramento, e para a compreensão desse processo, é preciso utilizar uma abordagem de história de vida do indivíduo. Estes autores argumentam que as pessoas utilizam o letramento para provocar mudanças em suas vidas: as práticas de letramento utilizadas por um indivíduo se modificam durante toda a sua vida, como resultado das mudanças das demandas de letramento.

O segundo componente fundamental da teoria social do letramento é a noção de *evento de letramento*, que tem recebido conceitos aproximados. Para Heath (1982), *eventos de letramento* podem ser definidos como “ocasiões nas quais a língua escrita é essencial para a natureza da interação entre os participantes e seus processos e estratégias interpretativos” (HEATH, 1982, p. 50).

Por outro lado, Barton (1991) define *eventos de letramento* como “atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas. Barton e Hamilton (2000, p. 8) acrescentam que *eventos de letramento* são atividades que têm textos escritos envolvidos para serem lidos ou

para se falar sobre eles. Ademais, estes eventos são episódios observáveis, uma vez que surgem através de práticas e são moldados por elas: são eventos comunicativos mediados por textos escritos.

Desse modo, os *eventos de letramento* variam de grupo para grupo, de comunidade para comunidade, de acordo com os seus interesses e valores, e são situados numa época determinada. Estes eventos incluem as denominadas *demandas de letramento*, que podem surgir em diversas *agências de letramento*, tais como a escola, o local de trabalho, a igreja, a prefeitura, centros comunitários, sindicatos, etc. Na realidade, considero que a distinção entre as noções eventos e práticas de letramento é utilizada só para efeito metodológico e didático, uma vez que são componentes que representam uma mesma realidade interacional. Nesse sentido, defendo que tanto as práticas quanto os eventos são unidades de análise concretas e observáveis, embora o que os distinga seja o fato de os eventos terem entornos ou contornos sociais e culturais mais claros, melhor definidos e relativamente previsíveis, como regras e objetivos específicos; enquanto que as práticas apresentam componentes de subjetividade (concepções, valores, crenças, dentre outros) para a sua realização. Ressalto que esta é a posição adotada para efeito da análise dos dados deste trabalho.

O terceiro componente da teoria social do letramento está representado pelos textos, incluindo o que as pessoas fazem com eles e o que essas atividades significam para elas. Nesta perspectiva, Barton e Hamilton (2000) assinalam que qualquer estudo do letramento deve levar em conta o texto como parte essencial dos eventos do letramento, e que estudos desta natureza precisam investigar como os textos são produzidos e utilizados pelas pessoas.

Os textos podem ter múltiplos papéis numa atividade, e o letramento pode atuar de diferentes maneiras para diferentes participantes em um evento de letramento, como por exemplo, as pessoas podem participar de práticas de letramento de outras, sem ler ou escrever uma única palavra. Na verdade, as pessoas se apropriam dos textos para adequá-los a suas próprias necessidades. Dessa maneira, um texto não carrega em si significados autônomos que sejam independentes do seu contexto social de uso, nem dispõe de funções que sejam independentes dos significados sociais que nele estão

⁴ Quando foi realizada a primeira entrevista, o sujeito A também trabalhava na Indústria Alpargatas. Após alguns dias, foi demitido e passou a desempenhar a função de taxista nas horas vagas.

⁵ Conjunto habitacional construído para abrigar os moradores da comunidade da Cachoeira.

imbuídos.

Nesta perspectiva, estudos desenvolvidos em sociedades isoladas, como os de Scribner e Cole (1981), ou em comunidades, como o de Heath (1983), descobriram que os usos e as funções do letramento não podem ser atribuídos universalmente, e que os métodos de aprendizagem das habilidades letradas, tanto quanto as suas conseqüências, variam consideravelmente nas sociedades.

Os resultados desses estudos evidenciam também que o sucesso da criança na escola é estreitamente influenciado pelo processo de sociabilização primária que ocorre no ambiente familiar. Salientam ainda que o modelo de letramento que subjaz às práticas escolares é o autônomo, que considera a aprendizagem da escrita enquanto um processo neutro.

Esses resultados sugerem que a falta de sucesso de muitos indivíduos na escola, durante o processo de aquisição de práticas de letramento acadêmicas, não está só relacionada a aspectos de ordem psicológica, como defendiam os estudiosos que viam o desenvolvimento das habilidades cognitivas como resultado da aquisição da escrita, mas pode ser justificada também por aspectos sociológicos e antropológicos.

4 - LETRAMENTO NO TRABALHO E INSTRUMENTOS DE SELEÇÃO EM CONCURSOS

No que se refere aos estudos sobre letramento nos locais de trabalho em outros países (Estados Unidos, Canadá e alguns países da Europa como França, Inglaterra e outros), os resultados das pesquisas apontam para o fato de que a falta de letramento na força de trabalho resulta em perdas econômicas para a indústria, onde trabalhadores não-letrados têm se constituído o seu principal problema. Não há estudos no Brasil que forneçam dados estatísticos satisfatórios sobre letramento nas empresas brasileiras e esta imprecisão deve-se ao elevado número de analfabetos no país. Além disso, tem-se percebido que pessoas tidas como escolarizadas não conseguem lidar eficientemente com as demandas sociais de leitura e de escrita nos locais de trabalho.

Estudos recentes, como o de Gee (2000), têm demonstrado que a organização do local de trabalho no novo capitalismo tem mudado bastante nos últimos anos, em função dos avanços tecnológicos e de

informação da era moderna, que, conseqüentemente geram mudanças nas relações sociais do trabalho. Os trabalhadores do novo capitalismo devem trabalhar cooperativamente e interativamente em grupos, supervisionando um ao outro, de maneira que cada trabalhador conheça a tarefa do outro e que possa, eventualmente, substituir um trabalhador, caso seja necessário.

Descardecí (2000) discute que essa nova organização do trabalho leva os trabalhadores a se comunicarem uns com os outros, como com as suas chefias, tornando-se esta uma forma de comunicação primordial para o sucesso de uma empresa. Por outro lado, a autora acrescenta que as demandas de produção e interpretação das informações também exigem outras formas de interpretação além do código escrito, tais como os recursos visuais (cores, diagramação, além de outros). Para essa autora, o “letramento, no sentido de domínio do código escrito, passa a ser uma das habilidades necessárias para que o trabalhador utilize eficientemente os recursos de comunicação existentes em seu local de trabalho” (DESCARDECÍ, 2000, p. 2).

Ao investigar sobre letramento nos locais de trabalho, Descardecí (1992) analisa o evento de letramento *concurso público*, refletindo sobre a exclusão do mundo do trabalho e do conseqüente exercício da cidadania, de indivíduos de baixa qualificação, os quais são submetidos a processos de seleção de trabalhadores nesse tipo de evento. Nesse estudo, são realizadas algumas reflexões acerca da hipervalorização do saber escolar sobre outros saberes, como da intervenção da cultura escolar em contextos não escolares, nesse caso, o da participação da escola na elaboração de instrumentos de avaliação nesses processos de seleção. Em muitos casos, o conteúdo apresentado nessas situações de avaliação é inadequado para medir a capacidade para o trabalho, pois o que de fato é mensurado é o conhecimento normativo da língua.

Essa realidade, evidenciada no trabalho de Descardecí (1992), também pode ser observada através dos dados deste trabalho, quando os sujeitos colaboradores falam sobre as provas da seleção dos concursos por eles realizados nos anos de 1989 (sujeito A) e 1991 (sujeito B). Em ambos os concursos houve a aplicação de um exame psicotécnico, como de provas escritas “tipo teste”. No caso do sujeito A, o nível de escolarização exigido foi o fundamental, enquanto que no do sujeito B, só bastava que o candidato tivesse o nível de escolarização mínimo de “ser alfabetizado”.

Quanto às provas realizadas, segundo o sujeito A, estas foram elaboradas com questões objetivas e tratavam sobre conteúdos escolares. Neste sentido, A diz *Língua Portuguesa/ tinha uma compreensão de texto e/as partes gramaticais tinha /complementação de/ tinha a questão/ eu acho que verbo pra você colocar. Por outro lado, apesar de o sujeito B, não relembrar os conteúdos das provas, como o sujeito A, afirma que as questões eram do tipo objetivas o que eu me lembro é que tinha pra você marcar também/ ele/você lia lá entendeu? eu me lembro ainda/ você lia da/ da/ determinadas questões e tinha as respostas em baixo pra você marcar...* Desse modo, ambos os sujeitos não foram avaliados pela aptidão em desempenhar as funções de vigilante e gari, mas pelo conhecimento e domínio de estratégias próprias da escola, acentuando assim, a hipervalorização do conhecimento escolarizado.

5 - DA ESCASSEZ À SOBREPOSIÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DOS SUJEITOS PESQUISADOS

A partir das observações realizadas no contexto socioespacial dos ambientes de trabalho e dos lares de ambos os sujeitos, como dos seus depoimentos, busco identificar os componentes fundamentais do letramento (práticas, eventos e textos), além de alguns usos e funções sociais da escrita no seu cotidiano, envolvendo tanto as atividades de leitura quanto as de produção escrita, conforme descrição a seguir.

No ambiente de trabalho

O local de trabalho do sujeito A, denominado de Departamento de Próprios Públicos (DPP), é um setor pertencente à Secretaria de Administração da Prefeitura, responsável pelo controle do pessoal que vigia o patrimônio pertencente ao município. O DPP funciona em uma pequena sala de um prédio localizado no centro da cidade, onde trabalham três funcionários: um na função de gerente e os outros dois na função de auxiliar administrativo, um deles é o sujeito A desta pesquisa.

Ao observar o ambiente em referência, pude notar a presença de cinco birôs, uma estante, uma máquina de

escrever, um computador e três arquivos, contendo as fichas de pessoal, a documentação expedida e recebida pelo setor. Registrei também a presença de várias caixas com as folhas de frequência dos vigilantes dos últimos cinco anos (Figura 1 e 2) adiante:



Figura 1 e 2 - Textos guardados em caixas e arquivos.

Neste local de trabalho, constatei também a presença de dois textos xerografados e dois calendários anuais (um dos quais contendo a imagem de Nossa Senhora) afixados na parede acima do birô pertencente ao sujeito A (Figura 3). Segundo depoimento de A, um dos textos encontrados no DPP, intitulado “A Loja de Deus”, cujo autor é desconhecido foi veiculado pela internet e busca passar uma mensagem de cunho religioso. Trata-se de um pequeno diálogo entre um comprador e um anjo sobre as coisas que são vendidas no local (perdão, fé, felicidade e salvação); o outro texto, cujo título é “Para elevar a auto estima é preciso...entrar no Clima”, foi entregue em um curso sobre relações humanas, do qual os funcionários da secretaria de Administração. O texto é composto por algumas gravuras relacionadas a frase que dão dicas de como melhorar a auto-estima.



Figura 3 - Parede acima do birô do sujeito A.

É interessante ressaltar que o birô do sujeito A está posicionado logo na entrada da sala, o que indica que ele realiza mais a prática social de atendimento ao público que busca os serviços daquele local, dado confirmado no (Trecho 1), adiante.

⁶ No tocante ao âmbito do serviço público, a Constituição Nacional Brasileira, promulgada em 1988, determina a obrigatoriedade do concurso público para o preenchimento de cargos em todos os órgãos oficiais do país. Essa resolução levou estes órgãos a elaborar e aplicar as provas dos concursos, adequando-as às realidades dos municípios.

Conforme depoimento do chefe do DPP, neste setor são realizadas algumas ações administrativas, como remanejamento dos vigilantes, controle de frequência de pessoal, através da recepção da folha de ponto, dentre outras. Estas ações se constituem em eventos de escrita, na medida em que são mediados por textos. A maior parte destes eventos exige a prática da escrita, e é realizada por outro funcionário que também é assessor administrativo e prestador de serviço da prefeitura. Só na falta deste funcionário ao trabalho é que o outro assessor, no caso o sujeito A, realiza as atividades do setor, como registrado nas falas no (Trecho 1) a seguir:

P- (...) Qual é a tua função aqui? Quais são os teus serviços prestados aqui?

A- Aqui atendimento ao público (++) arquivo/ as vezes faço aquele mesmo serviço ali ((refere-se ao serviço feito pelo outro funcionário que digita e datilografa os documentos que circulam no setor))

CHEFE- Na falta de um...

A- Entendeu?

CHEFE- os dois fazem a mesma coisa na falta de um.

A- mesma coisa. (++++) Aqui o serviço que tem é você redigir esse encaminhamento (++) memorando quando necessário (++) atendimento ao público (++) arquivo (++) recepção de folha de ponto (++) fechamento da folha mensal. Isso aí é o que subentende todo esse serviço daí (Trecho 1).

Dessa maneira, apesar de o sujeito A lidar com impressos, participando de práticas de escrita de documentos burocráticos que circulam em seu ambiente de trabalho, essa não se constitui uma prática freqüente, pois sua principal atividade é a de atendimento pessoal.

Os dados revelam também que, para A desempenhar a sua função de auxiliar administrativo, não precisa desenvolver práticas de leitura no local de trabalho, conforme dados obtidos nas primeiras entrevistas (Trecho 2):

P- Certo. Aí você falou com relação às práticas de escrita. E práticas de leitura? EXISTE leitura nesses ambientes? Você chega a ler alguma coisa?

A- Não (++) Não. A não ser os jornais como eu te disse. (++) Mas de ter livros assim diretamente abertos ou que seja necessário...

P- Que sejam necessários pra o trabalho...

A- Que seja necessário ao meu trabalho NÃO (Trecho 2).

Como atestam os dados acima, os eventos de escrita realizados por A estão representados pelo recebimento da folha de ponto, pela digitação dos documentos burocráticos, remanejamento dos vigilantes, controle de frequência de pessoal e pelo envio de atestados ao Instituto de Previdência dos servidores Municipais (IPSEN). Todos estes eventos são mediados por textos que

têm função burocrática e geralmente partem de modelos. Específicos dos locais de trabalho do serviço público, estes textos evidenciam os usos instrumental e organizacional (HEATH, 1986), que servem para legitimar e oficializar, através dos documentos escritos, ações próprias destes ambientes.

Quanto ao ambiente de trabalho do sujeito B, denominado de Departamento de Limpeza Urbana (DLU), é um departamento ligado diretamente à Secretaria de Obras e Serviços Urbanos (SOSUR). O DLU é responsável pelos serviços de varrição de ruas, tapa buracos, coleta de lixo de terrenos baldios e capinação. O setor de varrição, do qual B faz parte, funciona em um prédio no centro da cidade, durante as vinte e quatro horas por dia, e é composto por 155 trabalhadores efetivos da PMCG, dos quais 15 estão distribuídos entre assessores, encarregados (garis de maior confiança do chefe), funcionários de apoio e a gerência.

O material escrito observado no DLU se encontra exposto em um quadro de avisos afixado na parede (Figura 4) da sala de entrada. Prioritariamente, os textos têm a função de informar os trabalhadores sobre questões práticas do seu cotidiano e de organizar o funcionamento do setor. Estes textos, apresentados na foto a seguir, em sua maioria, são xerografados e aparecem sob a forma de avisos sobre assuntos variados (escala de férias para o ano de 2007, horário de entrega do vale-transporte, horário de chegada ao local de trabalho para os funcionários do turno da noite, horário de assinar a folha de ponto para os funcionários efetivos e prestadores de serviços); sob a forma de artigos das leis Nº 3254/1996 e Nº 4519/2007, relativas à legislação do programa de vale-transporte para servidores públicos municipais (no final da folha há uma nota escrita à mão sobre os documentos necessários para se inscrever no referido programa). Registram-se ainda um cartaz de propaganda sobre o pagamento do ano de 2007, o calendário de pagamento anual, um informe sobre o Programa Permanente de Saúde do Servidor e uma cópia de um requerimento de um vereador da cidade ao Presidente da Câmara de Vereadores, solicitando uma homenagem aos garis de Campina Grande.



Figura 4 - O quadro de avisos da sala de entrada do DLU em agosto de 2007.

É interessante mencionar que fui ao DLU checar algumas informações da pesquisa com a secretária do setor de varrição no mês de novembro de 2007, três meses após ter registrado essa foto, e pude observar que os textos colocados no quadro de avisos eram os mesmos encontrados no mês de agosto de 2007. Este dado demonstra que o material impresso que circula naquele local não tem rotatividade. Isso pode ser explicado, em parte, pelo fato de que a grande maioria dos funcionários daquele departamento é constituída por analfabetos, que não participam efetivamente de práticas de leitura em seus ambientes de trabalho.

A meu ver, uma incoerência no mundo da escrita se revela através desses dados: apesar de haver muitos analfabetos no DLU, há mais textos em exposição neste local do que no ambiente de trabalho do sujeito A, onde todas as atividades são bastante rotineiras e burocratizadas. No local de trabalho de B, apesar de a maioria dos funcionários não ser letrada e/ou alfabetizada, a presença de textos que tratam de direitos e deveres implica a idéia de promover a busca de informações relativas aos interesses da categoria.

É importante frisar que o único evento de escrita realizado por B, no âmbito do trabalho, consiste em assinar, diariamente, o seu ponto de frequência no DLU. Depois disso, pega os seus instrumentos de trabalho (carroças, pás e vassouras) que ficam guardados naquele departamento e vai às ruas da cidade para executar as suas tarefas. Após terminar a limpeza das ruas, retorna ao DLU para guardar o material que foi utilizado em sua rotina de trabalho. Quando indagado se lhe era repassada alguma orientação oral ou escrita no DLU, antes de se dirigir às ruas da cidade para execução do seu trabalho, o sujeito B relatou não receber nenhuma instrução para realizar as suas atividades.

Ao observar o sujeito B em atuação *in loco*, pude perceber que ele não participa de práticas de leitura e escrita no exercício da sua função, uma vez que não há exigência de que se domine satisfatoriamente essas habilidades, mas apenas o trabalho braçal. A ausência dessas práticas no trabalho de varrição pode ser constatada também quando B responde à pesquisadora sobre as exigências de leitura para o seu trabalho: *no caso pra o gari não existe exigência de leitura. No caso aí, é pegar uma vassoura e pa/ e jogar a vassoura pra cantar, como nós costumamos falar na nossa gíria popular de gari.*

Colocar a vassoura pra cantar ou pra assoviar. Isso pra nós não precisa de leitura.

A ausência de instrução no DLU e de práticas de leitura e escrita no exercício da função de gari ilustra a posição de Barton e Hamilton (2000) de que para a realização de algumas atividades de trabalho não se faz necessária a presença do texto escrito.

Outra constatação dos dados do sujeito B é a de que, para a execução das suas tarefas específicas da função de gari, a comunicação no trabalho não se salienta, na medida em que não são dadas orientações para a execução das atividades, nem tampouco se faz necessário dominar o código escrito para que o trabalhador realize eficientemente o seu trabalho, que demanda muito mais a capacidade física. Neste sentido, o sujeito B diz *então eu vejo que pra ser gari não precisa ter GRAU DE INSTRUÇÃO DESENVOLVIDA (+ +) basta apenas ter esforço físico para poder exercer a atividade...*

Ao contrário do que se observa no local de trabalho de B, as práticas de letramento que ocorrem no local de trabalho do sujeito A ilustram o que Gee (2000) aponta como mudanças da organização do local de trabalho no novo capitalismo. Nesta perspectiva, o trabalhador deve conhecer a tarefa do outro, para que possa substituí-lo caso seja necessário. De acordo com os depoimentos, os funcionários do DTO trabalham cooperativamente, na medida em que o sujeito A, apesar de desempenhar a função principal de atendimento de pessoal, realiza as atividades do outro funcionário (prestador de serviço), quando este não está presente ao trabalho, o que implica que A precisa saber empregar as práticas e os eventos envolvidos naquele local.

No Ambiente Familiar

Nas visitas que empreendi às casas dos sujeitos da pesquisa, pude observar e registrar, através de fotografias, a presença expressiva de material escrito em exposição, de natureza e origem diversas. Na residência do sujeito A, pude depreender uma grande variedade de livros de diversas áreas do conhecimento e sobre as mais variadas temáticas (História, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Religião, dentre muitos outros).

Ao observar a quantidade e a variedade dos

⁷ Quando indagados sobre cursos de aperfeiçoamento, os funcionários do DPP afirmam que não costuma haver cursos de capacitação para desempenho da função no setor em que trabalham. O último curso oferecido havia algum tempo, pela prefeitura, fora o de relações humanas.

textos dispostos na estante de A, fica evidente a maior incidência de livros de História, dado que pode ser explicado, visto que ele é aluno de graduação em História e diz desenvolver práticas de letramento específicas deste curso. A sua participação neste contexto escolar também explica o fato de seu discurso ser marcado por referências à literatura acadêmica especializada nesta área. Esse quadro evidencia a sobreposição do domínio escolar sobre o familiar e vice-versa, assinalado por Szwed (1981) quando lembra que os papéis e os lugares que os indivíduos ocupam nos grupos sociais de que participam são de grande importância na determinação do que se lê e do que se escreve, e conseqüentemente, as referências literárias do que é lido irão se propagar através dos discursos. Isso pode ser constatado na afirmação de A quando diz desenvolver práticas de letramento acadêmicas no contexto familiar e quando referencia, através dos seus discursos, obras da literatura em História, como no (Trecho 3) seguinte:

Dentro dentro do do curso de História eh/ a gente vamos vendo a questão desses teóricos né/ de como eles escrevem/ então a maioria dos teóricos, eles escrevem uma história macro ou seja, e Ginzburg/ ele ele hoje faz a questão de microhistória. Então eu eu comecei a/ a ler Carlos Ginzburg já por conta disso aí. Dele fazer uma história totalmente regional(+++) entendeu? (++) Por exemplo(+++) Ginzburg ele/ ele fala naquele livro *O Queijo e os Vermes* (++) de um moleiro...então Ginzburg ele fala a respeito de Menóquio que é um moleiro (++) e esse moleiro, por ele TAMBÉM ter conhecimento através de leituras, ele chega a confrontar a igreja naquele período(+++) sem ter nenhum conhecimento acadêmico (++) nenhuma erudição, nenhum conhecimento erudito (Trecho 3).

Não é difícil perceber também, através das nossas conversas, que A também participa de práticas de leitura de livros da literatura de auto-ajuda, na medida em que sempre menciona o seu gosto por este tipo de literatura, conforme evidencia a fala do sujeito A no (Trecho 4) a seguir:

Eu nunca to fora da leitura não. Eu fiz um hábito bem freqüente na minha vida. No/ no período de infância mesmo eu não tive muito acesso, mas assim na faixa de quatorze, dezesseis anos (++) eu tinha um amigo meu que/ hoje ele mora no Recife, Onildo, que ele me incen/ ele me incentivou muito à leitura. (++) inclusive ele me emprestava bastante livro. A coleção de Neimar de Barros eu li todos (Trecho 4).

Neste trecho, A relata, através de suas lembranças da adolescência, de onde surgiu o seu interesse pela leitura e por obras de auto-ajuda, como também fala sobre o indivíduo que desempenhou papel crucial no seu gosto por este tipo de literatura. Assim procedendo, reconstrói

as experiências de leitura do passado, visto que as lembranças nunca se apresentam isoladas, são de ordem relacional e envolvem outros indivíduos. Esse dado revela a importância da história oral no resgate não só de lembranças, pois “lembrar é reviver, é refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1987, p. 17), mas também da reconstituição da história de letramento dos indivíduos, idéia defendida pelos Novos Estudos do Letramento.

Outros dois exemplos significativos de práticas sociais intermediadas pela escrita são referidos por A. A primeira é a transação comercial da compra de produtos de supermercado, partindo de uma lista que tem a função de auxiliar a memória no momento da realização do evento. A segunda consiste em auxiliar a sua filha na elaboração das tarefas escolares nos momentos em que ela sente dificuldades. Dessa maneira, o sujeito A promove a instauração deste evento no âmbito familiar, tal qual ocorria em sua infância, quando seu pai também o auxiliava na elaboração das tarefas escolares em casa. Assim, percebe-se que este tipo de evento, o qual exige práticas escolares, não só se realiza no ambiente de sala de aula, mas extrapola este cenário para ser concretizado no âmbito familiar. Daí, salienta-se a idéia de Heath (1983) da importância da participação da família para a realização de eventos em que, pais e filhos alternam os turnos num diálogo, participando de uma interação similar àquelas que ocorrem no contexto escolar entre professor/aluno. Dessa maneira, evidencia-se uma estreita relação entre os modelos de sociabilização e de aprendizagem desenvolvidos no contexto familiar com aqueles empregados no contexto escolar.

Lopes (2006, p. 155), baseada na idéia de Barton (1991) de que há diversas maneiras de se usar a escrita, ressalta que muitos eventos de letramento se realizam a partir da audição de notícias veiculadas pelo rádio ou TV. Esta prática pode ser verificada no caso do sujeito em análise, uma vez que ele diz ouvir rádio assiduamente, e que este veículo de comunicação tem um papel relevante em sua vida desde a sua infância, em que era pobre e não tinha acesso a TV, livros, nem a outro tipo de material escrito, exceto o escolar.

A realização deste tipo de evento de letramento (audição de programas de rádio) constitui uma prática social de letramento atual, mas que foi repassada através do seu pai quando A ainda era criança. Eis aí um exemplo típico de que algumas práticas sociais de letramento

⁸ Os trechos das entrevistas transcritos neste trabalho apresentam as seguintes iniciais: **P** (pesquisadora), **A** (sujeito A) e **B** (sujeito B).

perpassam toda a vida de um indivíduo, enquanto outras são adquiridas através de processos informais de aprendizagem (BARTON; HAMILTON, 2000).

Discussões sobre o letramento midiático apontam o rádio como um veículo da mídia que tem a clara função de agente divulgador e sociabilizador de informações, constituindo-se, assim, como uma instância de letramento (LINO DE ARAÚJO, 2005). Nesse sentido, a realização do evento *audição de programas de rádio* realizado pelo sujeito A, reflete a sua inserção e contato sistemático com o letramento midiático, o colocando, assim, em uma rede de relações sociais, e, conseqüentemente, em uma rede de discussão social sobre o que é dito através dos meios de comunicação. Essa discussão social característica desse tipo de letramento, é realizada em diferentes domínios sociais de que A participa como o trabalho, a família, a universidade, e até mesmo nos momentos em que atua como motorista de táxi.

Como atestam os dados acima, no ambiente familiar, o sujeito A participa de muitas práticas sociais onde a escrita tem papel fundamental nas situações comunicativas, embora haja práticas em que a escrita não esteja empiricamente presente, como o caso da audição do programa de rádio. Estas práticas desempenham variadas funções e estão relacionadas a diferentes domínios na vida de A: as práticas de leitura e escrita escolares, de literatura de auto-ajuda; as práticas de resolução de problemas práticos do dia-a-dia através de diálogos e leituras.

Quanto aos eventos de letramento instaurados a partir das práticas relatadas acima, estes são representados por: a) execução de atividades de leituras e escritas variadas: leitura e escrita acadêmicas evidenciando os usos instrucional e crítico; leitura de obras da literatura de auto-ajuda; b) compra de supermercado, com a utilização de listas, evidenciando o uso da escrita enquanto suporte de memória; c) elaboração de tarefas escolares, evidenciando o uso instrucional da escrita; d) a audição de programas no rádio, evidenciando os usos instrucional e recreativo da escrita, na medida em que este veículo tem as funções de promover a circulação de informações e de divertir o ouvinte.

Quanto aos dados relativos ao ambiente familiar do sujeito B, através de fotografias, também pude perceber a presença de uma grande diversidade de material escrito em exposição, de natureza e origem diversas, em quase todos os cômodos. Este material se encontrava tanto

guardado em caixas, quanto colocado em móveis (cômoda, guarda-roupa, estante, rack), como atestam as Figuras 5 e 6 (rack na sala de visita) e 6 (cômoda de um dos quartos) seguintes:



Figura 5 e 6 - Móveis de diferentes cômodos da casa do sujeito B.

Comparando o material impresso, em circulação na casa do sujeito B, com o encontrado na casa do sujeito A, pode notar que no ambiente de B, há um número bem mais expressivo de material escrito compondo o cenário (livros, revistas, calendários, painéis e outros tipos de materiais impressos). Esse dado pode ser explicado através da maneira como o sujeito B diz conseguir o material escrito para leitura, ilustrando, de forma acentuada, a sua história de autoletramento: embora não haja demandas de letramento para a realização do seu trabalho de gari, é através do contato com o lixo, que muitas vezes, ele adquire livros e textos. Isto ocorre no momento em que coleta o lixo, ou até mesmo quando ganha material escrito dos moradores da cidade, momentos estes que se configuram em eventos de letramento, na medida em que sempre há uma peça escrita como intermediadora dos episódios.

Observando mais detalhadamente o material impresso em circulação na casa de B, pode constatar a presença de livros pertencentes aos níveis de escolaridade fundamental, médio e superior, de várias áreas do conhecimento (Direito, História, Matemática, Geografia, Biologia, OSPB, Sociologia, Política, dentre outras). Além dos livros, pode também notar a presença de apostilas, cadernos, pastas e revistas. A grande incidência de livros da área de Direito se explica pelo fato de B relatar que desenvolve práticas de letramento acadêmico, como aluno do curso de graduação em Direito.

Convém destacar que também depreendi, na residência de B, alguns objetos (painel, adesivo, cartão personalizado, dentre outros objetos) apresentando o sujeito B como candidato a vereador nas eleições de

2004. A utilização desses aspectos visuais evidencia o letramento enquanto exibição (HAMILTON, 2000). Assim, B utiliza objetos que servem para divulgar a sua imagem, ilustrando o que diz Goffman (1975, p. 231): “em nossa sociedade o personagem que alguém representa e o próprio indivíduo são, de certa forma, equiparados, e este indivíduo-personagem é geralmente considerado como algo alojado no corpo do possuidor...”. Nesta perspectiva, indivíduo e personagem fundem-se numa só imagem em busca de alcançar o seu objetivo de se tornar político.

Retomando a idéia de Szwed (1981) de que o que é lido se propaga através dos discursos, pude observar que muitos dos livros encontrados na casa do informante B são referenciados por ele através das suas falas, dado também recorrente nos dados do sujeito A. Nesse sentido, B também cita, com freqüência, obras e autores das literaturas universal, especializada e de auto-ajuda. O trecho 5, a seguir, exemplifica o envolvimento do sujeito em práticas de leitura de obras de auto-ajuda:

P- Você lê muito livro de auto-ajuda né?

B- Leio. Já li, já li eh (++) Al/ como é o nome do homem rapaz? (++) porque eu me esqueço (++) um escritor bastante antigo (++) Alberto Montalvão. Alberto Montalvão foi um cara que gerou (++) ele gerou muito impacto na minha personalidade. Alberto Montalvão/ eu me lembro quando eu li o primeiro livro dele (++) me parece que eu tinha dezesseis anos de idade (++) é um livro de Alberto Montalvão que é (++) oh meu Deus, esqueci do do (++) eh *Criação do Mito* (++) parece que é isso aí (++) faz tempo que eu li esse livro, mas eu tenho ele em casa porque eu não me disfarço dele de jeito nenhum (Trecho 5).

No trecho acima, os dados geram dúvidas se o sujeito realmente leu a obra referenciada, na medida em que, quando se refere ao escritor Alberto Montalvão, hesita quanto ao título do livro. Além disso, uma incoerência salienta-se em sua fala. Trata-se da afirmação de que leu este livro quando tinha dezesseis anos. Sabe-se pelos relatos de B que ele se alfabetizou tardiamente, por volta dos quatorze anos de idade. Ademais, o livro citado por ele não pertence a Alberto Montalvão, tampouco há livro com o referido título.

Em uma de suas entrevistas, o sujeito B declarou ter realizado cursos de oratória quando foi aluno do PMQS, buscando, segundo ele, melhorar a sua fala. Quando indagado sobre a sua preferência pela literatura de auto-ajuda, o sujeito B também deu algumas justificativas (Trecho 6) como: ajuda a falar bem e a se relacionar com as pessoas.

Li esse livro que é o volume quatro que *ele ensina como você falar, como conquistar as pessoas, e ser/ se relacionar bem com as pessoas*. É um livro já/ é um livro de auto-ajuda que é direcionado

justamente para a área de Relações Humanas (++) que foi isso aí que me ajudou a construir a minha personalidade (++) porque antes eu vivia uma vida desgraçada como menino de rua e o meu temperamento era diferente do de hoje. A minha cabeça não era como a de hoje. Então houve aí esses elencamentos de aprendizagem através das relações humanas que me gerenciou a ter uma nova vida, um novo patamar de vida (Trecho 6).

Fica evidenciado, que o sujeito realizou cursos de oratória e lê obras de auto-ajuda (trechos 5 e 6 acima), na busca de construir a sua identidade de bom orador e de homem público, com atuação política na cidade. O sentido de identidade aqui se refere ao apontado por Pollak (1989, p. 204):

“...é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros”.

Quanto às práticas sociais de escrita, B diz escrever textos acadêmicos para a universidade no ambiente familiar; textos que versam sobre os problemas da comunidade, evidenciando, assim, o uso sócio-político do letramento, cujas funções são tratar sobre questões de interesse coletivo e manter o diálogo com o poder público (LOPES, 2006). Muitas vezes, esses textos são publicados na imprensa local, circulam no jornal da comunidade ou são impressos e distribuídos pelo autor. Evidencia-se nesses textos a influência do letramento religioso, na medida em que apresentam marcas específicas desse domínio.

Quanto aos eventos de letramento instaurados no ambiente familiar do sujeito B, resultantes das rotinas comunicativas empreendidas pelos membros da família, pode-se ressaltar o da participação do sujeito na resolução das tarefas escolares dos seus filhos, a exemplo do que ocorre com o sujeito A, e o evento da discussão com os filhos sobre assuntos da área de História.

Nestes dois tipos de eventos são evidenciados os usos instrucional e crítico do letramento (HEATH, 1986; LOPES, 2006), que têm as funções de gerar e repassar conhecimento, ressaltadas pelo letramento escolar. É interessante lembrar que eventos escolares não eram realizados quando o sujeito era criança, visto que não participava da escola, nem tampouco seus pais eram alfabetizados. No entanto, nos dias atuais, B participa juntamente com os filhos, no contexto familiar, desses eventos, evidenciando assim, a inter-relação entre o letramento escolar e o letramento familiar.

Em síntese, os dados relativos à história de letramento

⁹ Vale ressaltar que cursos desta natureza eram oferecidos para os alunos deste programa pela Prefeitura Municipal e ministrados pelo SENAC.

do sujeito B revelam a sua participação em práticas de leitura de obras da literatura acadêmica, exigência do letramento escolar, visto que B é aluno do curso de graduação em Direito; e da literatura de auto-ajuda, que tem a clara função de auxiliar o sujeito a construir a sua identidade de homem público e de se expressar melhor.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados dos ambientes de trabalho dos sujeitos revela que o sujeito A, em seu local de trabalho, realiza, prioritariamente, a atividade de atendimento de pessoal, e que as práticas de letramento, que exigem a utilização da escrita, só são realizadas por ele nos momentos em que o funcionário responsável por estas tarefas falta ao trabalho. Apesar disto, quando se faz necessário, o sujeito A lida com textos burocráticos próprios do serviço público. Por outro lado, para realizar as tarefas de escritura, A não necessita lidar com práticas de leitura, na medida em que estes textos seguem modelos. A análise dos dados do sujeito B evidencia que ele não realiza práticas de leitura e de escrita no exercício da sua função de gari, sendo a assinatura diária da sua folha de frequência o único evento de letramento de que participa. As demandas de letramento do DLU (local de trabalho do sujeito B) estão voltadas para a organização de pessoal (os vigilantes) que está diretamente ligado a este setor, não havendo demandas de letramento para a categoria profissional gari.

Em síntese, relacionando a questão da pesquisa com os dados aqui analisados, posso depreender que as demandas de letramento em alguns locais do serviço público são mínimas ou até mesmo inexistentes para o exercício de algumas funções de baixa qualificação. Isso implica que para a realização de muitas atividades de trabalho, não se faz necessária a presença do texto escrito. Entretanto, em função da hiper-valorização do letramento escolar na sociedade, exige-se do candidato que busca se inserir no mercado de trabalho do serviço público, através de concursos, um conhecimento escolarizado, mesmo que ele não necessite deste conhecimento para realizar a sua função, reflexão que corrobora o estudo de Descardeci (1992).

Quanto aos dados do ambiente familiar dos sujeitos pesquisados, percebo nos dados de A, que ele

desenvolve variadas práticas de letramento, e que a maioria delas está relacionada ao domínio escolar, como eventos de letramento acadêmico (atividades de leitura e escrita escolares). Participa de práticas de leitura de jornais e livros de auto-ajuda, além das práticas sociais de resolução de problemas práticos do dia-a-dia, partindo de algum material escrito. Realiza também a prática de audição de programas de rádio, salientando a sua inserção no letramento midiático.

Por outro lado, os dados do sujeito B revelam a sua participação em práticas de letramento acadêmicas (atividades de leitura de obras da literatura acadêmica e de escrita escolares), prática de leitura da literatura de auto-ajuda e da Bíblia. Salienta-se nestas práticas a sobreposição dos domínios escolar, político e religioso no contexto familiar. Fica evidente também que B utiliza os letramentos oriundos destes domínios, em busca de construir a sua imagem de político. Os dados também revelam a sua participação em práticas sociais de escrita, através da escrita de textos acadêmicos exigidos pela universidade e textos que versam sobre os problemas da comunidade, evidenciando o letramento comunitário, mas que, na maioria das vezes, trazem marcas do letramento religioso.

Em suma, os objetos, as práticas e os eventos presentes no ambiente familiar de ambos os sujeitos incluem usos diversificados da escrita. Isso implica que o contexto familiar é uma instância que influencia e recebe a influência de outros letramentos, revelando assim a característica do multiletramento. Por outro lado, os dados também revelam que as práticas de letramento do sujeito B são mais diversificadas do que as do sujeito A, em função de ele utilizar os diversos letramentos (religioso, acadêmico e comunitário) na construção do seu projeto pessoal de se tornar político.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Eds.). *Writing in the community*. Londres: Sage, 1991.

_____; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000. p. 7-20.

BOSI, E. Memória-sonho e memória-trabalho. In: _____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São

Paulo: T. A. Queirós, 1987. p. 5-29.

DESCARDECI, M. A. Comunicação através da escrita e de outras formas de representação no local de trabalho. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 35, jan./jun. p. 51-68, 2000.

_____. *O concurso público: um evento de letramento em exame*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual e Campinas, Campinas, 1992.

GEE, J. P. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000. p. 180-196.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000. p. 16-34.

HEATH, S. B. Critical factors in literacy development. In: CASTELL, S. et. al. (Eds.). *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. *Language in Society*, v. 11, n. 2, p. 46-79, 1982.

LINO DE ARAÚJO, D. Gêneros midiáticos, televisão e letramento: um tema em debate. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA. 4., 2005. Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: UFCG, 2005.

LOPES, I. A. *Cenas de letramentos sociais*. Recife: UFPE, 2006.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SZWED, J. F. The ethnography of literacy. In: WHITEMAN, M. F. (Ed.). *Variations in writing: functional and linguistic-cultural differences*. Baltimore: Lawrence Erlbaum, 1981.

Recebido em dezembro de 2008.
Aprovado em fevereiro de 2009.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A **ARIÚS** tem periodicidade semestral e aceita colaboração livre de trabalhos inéditos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Artes, que se enquadrem nas seguintes categorias: (a) relatos de pesquisa; (b) estudos teóricos; (c) revisões críticas da literatura; (d) relatos de experiência; (e) entrevistas com autores de reconhecida experiência acadêmica e (f) resenhas. Os trabalhos encaminhados devem seguir as normas da ABNT em vigor.

Cada volume da revista contém, pelo menos: (a) um artigo de um **autor convidado** pelo conselho editorial; (b) um dossiê com tema específico, coordenado por um editor convidado, composto por trabalhos de colaboradores que encaminhem artigos que se enquadrem na temática em discussão; (c) artigos originais por demanda livre (seção **Outros Temas**). A cada número, outras seções que contemplem demandas específicas podem ser organizadas a critério do corpo editorial.

A reprodução total, em outras publicações, ou para qualquer outro fim, está condicionada à autorização por escrito do Editor, pois direitos autorais dos artigos publicados pertencem ao periódico. Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião dos Editores, dos membros do Conselho Editorial, da Comissão Científica e dos revisores. Os trabalhos encaminhados não serão devolvidos. Serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que o artigo foi publicado.

Os trabalhos serão avaliados por, no mínimo, dois membros do corpo científico ou excepcionalmente por pareceristas ad hoc ou membros do conselho editorial que sejam especialistas na temática do trabalho, mantendose em sigilo a autoria dos textos. Os artigos encaminhados serão avaliados quanto ao rigor conceitual e metodológico da análise, originalidade, lógica argumentativa, correção e uso da linguagem, diálogo com a literatura da área, atualização das fontes citadas, relevância e atualização da temática, estrutura do texto, fidedignidade do resumo e do abstract, normalização.

Os colaboradores receberão comunicação justificada referente à: aceitação, aceitação condicionada (com sugestões para modificação ou melhoria do trabalho) ou não recomendação para a publicação. A comissão editorial reserva-se o direito de: (a) fazer pequenas modificações lingüísticas e na diagramação dos trabalhos encaminhados, visando uma melhor apresentação, desde que não alterem o conteúdo dos mesmos; (b) recusar artigo ao qual foram submetidas ressalvas, caso essas não atendam às solicitações encaminhadas.

Cada artigo deverá ser encaminhado com resumo e abstract, juntamente com, no mínimo, três palavras-chave e Key words. A revista receberá artigos redigidos em português, espanhol, inglês e francês. Os mesmos, caso sejam aprovados, serão publicados no idioma original ou quando solicitado pelo(s) autor(es) serão traduzidos, revisados pelos mesmos e publicados na língua portuguesa.

Os colaboradores deverão encaminhar uma cópia identificada do trabalho por e-mail para editor_arius@ch.edu.br, solicitando aviso de recebimento (por e-mail), e concomitantemente três cópias impressas pelo correio, das quais duas não devem conter nenhuma identificação dos autores.

Nas cópias identificadas (uma por e-mail e uma impressa) colocar:

- *No início do trabalho*: (a) título em maiúsculas, em português e inglês (em negrito); (b) nome do(s) autor(es) seguido da instituição onde trabalha(m).
- *No final do trabalho (após as referências)*: (a) nome do(s) autor(es); (b) maior titulação e instituição correspondente; (c) cargo e instituição onde trabalha(m); (d) endereço eletrônico; (e) endereço para correspondência e número do telefone.
- *Quanto à formatação*: (a) página A4, fonte Times New Roman; (b) margens: 3,0 cm esquerda e superior; 2,5 cm direita e inferior; (c) espaço 1,5 para o corpo do trabalho e simples para resumo/abstract, notas de rodapé e citações com mais de três linhas; (d) parágrafos com recuo de 1,5 cm; (e) até no máximo 20 laudas, incluindo referências; o autor convidado excepcionalmente poderá apresentar um trabalho com até 25 laudas; as resenhas não deverão ultrapassar cinco laudas;

Quando o trabalho encaminhado for um relato de pesquisa, o texto deverá apresentar: introdução, metodologia, resultados juntamente com a discussão, conclusões e referências. As resenhas devem versar sobre livros atuais; no Brasil, no máximo até dois anos da primeira edição ou, no caso de títulos estrangeiros, até 5 anos da primeira publicação na língua original.

MODELOS DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (de acordo com as normas atualizadas da ABNT)

Livros com até três autores

LAHIRE, B. *A Cultura dos indivíduos: os determinantes da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

MASTERS, W.; JOHNSON, W. V. E.; KOLODNY, R. C. *Heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

Livros com mais de três autores

WORKEL, S. *et al. Social identity: international perspectives*. London: Sage, 1998.

Capítulos de livro

AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática e sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.

Artigos em publicações periódicas

ROAZZI, A.; MONTEIRO, A. A representação social da mobilidade profissional em função de diferentes contextos urbanos e suas implicações para a evasão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 41-73, abr./jun. 1995.

ROCHA, A. D. et al. Qualidade de vida, ponto de partida ou resultado final? *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p. 63-73, jan./jun. 2000.

Artigos em publicações periódicas em meio eletrônico

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 10 fev. 2007.

Trabalhos apresentados em eventos científicos

LEITE, R. H. Informatização e violação da privacidade. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 16., 1996, Fortaleza. *Anais...* Brasília: OAB, p. 431-439.

Trabalhos apresentados em eventos científicos em meio eletrônico

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. 3., 2000, Campinas. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>> Acesso em: 25 dez. 2000.

Trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e monografias)

BARBOSA, T. M. N. *Ressignificação de gênero e da prática docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher professora*. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

Endereço para envio dos originais

Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes

Centro de Humanidades – UFCG

Rua Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário – Caixa Postal: 10.052

CEP: 58.429-900 – Campina Grande – PB

E-mail: arius@ch.ufcg.edu.br

E-mail: editor_arius@ch.ufcg.edu.br

PUBLISHING GUIDELINES (Instructions to Authors)

ARIÚS is published twice a year and accepts original and spontaneously contributions in the fields of Human Sciences, Applied Social Sciences and Arts, which fit in the following categories: (a) research reports; (b) theoretical studies; (c) critical reviews; (d) reports based on professional experience; (e) interviews with author(s) with renowned academic experience and (f) reviews. The articles should follow the current ABNT norms.

Each volume of the magazine contains, at least: (a) an article from an **author invited** by the editorial body; (b) a **dossier** on a specific theme, coordinated by an invited editor, composed by articles which fit it; (c) and other original articles (section **Other Themes**). In each issue other sections which fit specific interests may be organized according to the editorial body's criteria.

Copyright is held by the magazine. Reproduction in whole, in other publications, or for any other purposes, is conditioned by a written permission from the editor. Responsibility for opinions expressed in the articles rests with the authors. Originals will not be returned. The first author of each paper will be given three copies of the issue where his/her work was published.

All of the articles will be submitted to peer review by at least two members of the scientific board or, *exceptionally*, by *ad hoc* reviewers or members of the editorial board who are experts in the field of knowledge of the article. The anonymity of the articles is guaranteed. The submitted articles will be assessed according to their conceptual and methodological accuracy, originality, argumentative logic, use of the standard language, dialogue with the literature of the field, recently published sources, significance and today's relevance of the theme, reliability of the summary and abstract, norms.

Once the manuscripts are accepted, and before publication, the authors will receive information concerning: acceptance, conditioned acceptance (with suggestions, revisions or changes) or rejection. The editorial board has the right of: (a) making small linguistic and formatting changes in the submitted articles in order to enhance their presentation, as long as they do not change their content; (b) rejecting articles with suggestions, in case these suggestions were not accepted/forwarded to the reviewers.

Each article should include a summary in Portuguese, and an abstract in English, as well as at least three key words. They can be written in Portuguese, English, Spanish and French. The articles, if accepted, will be published in the original language they were written or, when requested by the author (s), will be translated, revised and published in Portuguese.

The authors should submit an identified copy of the article electronically for editor_arius@ch.edu.br, requesting a response (by e-mail), and at the same time mail three written copies. Two of them should not have any identification of the article's author(s).

In the identified copies (one mailed and another electronically sent) the author(s) should place:

- *In the beginning of the article*: (a) title of article in upper case (bold style), in Portuguese and English; (b) name of the author(s) followed by the institution to which the author(s) is/are affiliated.
- *At the end of the article (after references)*: (a) name of the author(s); (b) highest academic degree/position and corresponding institution; (c) position and institution the author (s) is/are affiliated; (d) email address; (e) address and phone number.
- *Format of article*: (a) A4 format, Times New Roman font; (b) margins: top 3 cm; bottom 2,5 cm; left 3 cm; right 2,5 cm; (c) space between lines: 1,5 cm for the article and single space for summary/abstract, footnotes and quotations with more than three lines; (d) paragraph indentation of 1, 5 cm; (e) maximum of 20 pages, including references; the invited author exceptionally can present an article with maximum of 25 pages; reviews should not have more than five pages.

Whenever the article is a research report it should present an introduction, methodology, results together with discussions, conclusions and references.

Reviews should be on recently published books; if published in Brazil, maximum of two years after their publication. When the books are published elsewhere, maximum of five years after their publication in their original language.

EXAMPLES OF REFERENCES

Book with maximum than three authors

LAHIRE, B. *A Cultura dos indivíduos: os determinantes da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

MASTERS, W.; JOHNSON, W. V. E.; KOLODNY, R. C. *Heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

Book with more than three authors

WORKEL, S. *et al. Social identity: international perspectives*. London: Sage, 1998.

Chapter of a Book

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática e sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.

Article published in a magazine

ROAZZI, A.; MONTEIRO, A. A representação social da mobilidade profissional em função de diferentes contextos urbanos e suas implicações para a evasão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 41-73, abr./jun. 1995.

ROCHA, A. D. et al. Qualidade de vida, ponto de partida ou resultado final? *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p. 63-73, jan./jun. 2000.

Article published in an online magazine

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.com.br> > Acesso em: 10 fev. 2007.

Paper presented in a congress and published in its proceedings

LEITE, R. H. Informatização e violação da privacidade. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 16., 1996, Fortaleza. *Anais...* Brasília: OAB, p. 431-439.

Paper presented in a congress and published in its proceedings (electronic documents)

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. 3., 2000, Campinas. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>.> Acesso em: 25 dez. 2000.

Thesis, dissertations and papers

BARBOSA. T. M. N. *Ressignificação de Gênero e da Prática Docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher professora*. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

The articles should be mailed to:

Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes
Centro de Humanidades – UFCG
Rua Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário – Caixa Postal: 10.052
CEP: 58.429-900 – Campina Grande – PB

E-mail: arius@ch.ufcg.edu.br

E-mail: editor_arius@ch.ufcg.edu.br



ARIÚS – Revista de Ciências Humanas e Artes
CENTRO DE HUMANIDADES – UFCG
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário, CP 10.052
CEP 58.429-900, Campina Grande – PB