



INTER•AÇÃO

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

22

N. 1/2 JANEIRO / DEZEMBRO 1998

INTER•AÇÃO

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitora

Prof.^a. Dr.^a. Milca Severino Pereira

Vice-Reitor

Prof. Dr. Paulo Alcanfor Ximenes

Diretora da Faculdade de Educação

Prof.^a. Ms. Marlene de Oliveira Lobo Faleiro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adão José Peixoto (Editor responsável)

Prof. Ms. Francisco Hudson da Cunha Lustosa

Prof. Ms. Ged Guimarães

Prof. Ms. Leila Daer de Oliveira

Prof.^a. Ms. Mírian Bianca do Amaral Ribeiro

Prof.^a. Ms. Núbia Ferreira Ribeiro

Prof.^a. Ms. Sílvia Rosa Silva

CONSELHO CONSULTIVO

Prof.^a. Dr.^a. Anita C. A. Rezende (UFG)

Prof.^a. Dr.^a. Arlene C. de A. Clímaco (UFG)

Prof.^a. Dr.^a. Cecília Hanna Mate (USP)

Prof. Dr. Cristiano G. Di Giorgi (Unesp)

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho (UFG)

Prof.^a. Dr.^a. Ivone Garcia Barbosa (UFG)

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa (UFG)

Prof. Dr. José Carlos Libâneo (UCG)

Prof. Dr. José Luiz Domingues (UFG)

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Prof. Dr. Marcos C. da S. Loureiro (UFG)

Prof.^a. Dr.^a. Maria Tereza C. Guimarães (UCG)

Prof.^a. Dr.^a. Maria Hermínia M. da S. Domingues (UFG)

Prof.^a. Dr.^a. Marília G. de Miranda (UFG)

Prof.^a. Dr.^a. Nilda Guimarães Alves (Uerj)

Prof.^a. Dr.^a. Selma Garrido Pimenta (USP)

Prof.^a. Dr.^a. Sílvia Lúcia B. Braggio (UFG)

Prof.^a. Dr.^a. Sônia Borges V. da Mota (USU)

Prof.^a. Dr.^a. Walderês N. Loureiro (UFG)

Prof. Dr. Yoshie Ussami Ferrari Leite (Unesp)

CAPA

Projeto gráfico:

Soraia Kalil Guimarães

Ilustração:

Selma Simone de Freitas Evangelista

REVISORES

Edna Lúcia Rodrigues

Luís Carlos Machado

Sueli Dunck

SECRETÁRIA

Ana Paula Ribeiro de Carvalho

(editoração eletrônica)

INTER-AÇÃO

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

22

N. 1/2 JANEIRO / DEZEMBRO 1998

Editora
UFG

EDITORIAL

A partir deste número, a revista *Inter-Ação* passará por algumas mudanças com o objetivo de aperfeiçoar sua qualidade e adequá-la às exigências de um periódico de circulação nacional. Uma delas é a criação do Conselho Consultivo, composto por professores doutores da UFG e de algumas universidades do país. Com isso, a revista passa a contar com um Conselho Editorial, que desempenhará as funções administrativas e acadêmicas, e com um Conselho Consultivo, que terá a função de avaliar e emitir parecer sobre os artigos a serem publicados nesta revista.

Este número está organizado em quatro partes: Artigos, Conferência, Texto Didático e Ponto de Vista.

A seção de Artigos está composta por oito trabalhos: *Formação de professores de Filosofia para o ensino médio*: teoria e prática em questão, da professora Márcia Ondina Vieira Ferreira, que analisa a separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas no curso de Filosofia, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e aponta a necessidade da construção de uma relação interdisciplinar destes campos da formação do professor de Filosofia; *Redação matemática*: a comunicação como mediadora na formação de conceitos matemáticos, do professor Celso de Oliveira Faria, que discute a importância do uso da redação no ensino de matemática no 1º e 2º graus; *Apostando no sucesso do ensino da Matemática Elementar através de jogos*, da professora Eleuza de Melo Silva, que aborda a importância da realização do ensino lúdico de Matemática; *A educação da economia*, do professor Francisco Hudson da Cunha Lustosa, que procura compreender a lógica da economia da educação, que submete o processo educativo à lógica da acumulação e aponta a necessidade de se construir uma educação da economia fundamentada em preceitos éticos; *Cultura organizacional em perspectiva*, da professora Kátia Barbosa Macêdo, que analisa de vários ângulos a cultura organizacional e apresenta uma proposta de uma ciência mais crítica para a sua abordagem; *Algumas questões sobre o conceito de erro e suas implicações na prática de sala de aula*, do professor Cristóvão Giovanni Burgarelli, que discute os equívocos de algumas teorias sobre aquisição de linguagem e, fundamentando-se nas contribuições teóricas de

FICHA CATALOGRÁFICA

INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG.
vol. 1, n. 1, 1975- Goiânia : Editora da UFG, 1975-
v. 22, n. 1/2, jan./dez. 1998-

Anual.
ISSN. 0101-7136.

1. Universidade Federal de Goiás – Faculdade de
Educação – Periódicos.

CDU 370

Saussure, indica a necessidade de uma intervenção metodológica em sala de aula para que o trabalho do significante (ato de ler e escrever) seja percebido como possibilidade de produtividade no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita; *Lacan e Derrida – pelo amor da escrita*, da professora Ana Maria Neto Machado, que discute as aproximações e divergências do pensamento destes dois intelectuais, tomando como referência a questão da escrita e da palavra; *Adolescência como etapa do ciclo vital familiar*, da professora Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira, que aborda diferentes posições teóricas sobre a adolescência.

A seção de Conferência traz a importante contribuição da professora Íria Brzezinski, *Política de formação de professores: novos desafios* – apresentada no II Encontro de Pedagogia e Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas do Estado de Goiás, realizado em 1996–, que discute os novos desafios da formação de professores no contexto das transformações que estão ocorrendo no Brasil e no mundo.

A seção Texto Didático apresenta o texto *Repertório para a formação de bons ouvintes*, da professora Monique Andries Nogueira, que apresenta sugestões de produções musicais que contribuem para o tema proposto e, ainda, o trabalho *A geração dos cabelos compridos, brincos e tatuagens*, da professora Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira, que discute o comportamento da juventude.

SUMÁRIO

EDITORIAL

ARTIGOS

- Formação de professores de Filosofia para o ensino médio:
teoria e prática em questão 1
Márcia Ondina Vieira Ferreira
- Redação matemática: a comunicação como mediadora na
formação de conceitos matemáticos 13
Celso de Oliveira Faria
- Apostando no sucesso do ensino da Matemática Elementar
através de jogos 33
Eleuza de Melo Silva
- A educação da economia 39
Francisco Hudson da Cunha Lustosa
- Cultura organizacional em perspectiva 63
Kátia Barbosa Macêdo
- Algumas questões sobre o conceito de erro e suas implicações
na prática de sala de aula 79
Cristóvão Giovani Burgarelli
- Lacan e Derrida – pelo amor da escrita 95
Ana Maria Netto Machado
- A adolescência como etapa do ciclo vital familiar 109
Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira

CONFERÊNCIA

- Política de formação de professores: novos desafios 121
Íria Brzezinski

TEXTO DIDÁTICO

- Repertório para a formação de bons ouvintes 135
Monique Andries Nogueira

PONTO DE VISTA

- A geração dos cabelos compridos, brincos e tatuagens 145
Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁTICA EM QUESTÃO*

*Márcia Ondina Vieira Ferreira***

RESUMO

O artigo discute problemas que acometem os alunos do curso de Filosofia durante a realização de seu estágio em escolas de 2º grau, sugerindo idéias para a sua melhoria. Traça um diagnóstico sobre a importância, posição no currículo do curso e temáticas que as disciplinas de Didática e Prática de Ensino acabam por ter de desenvolver. Problematisa o grau de interação entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, indicando que, no caso analisado, há uma grande separação entre estes campos de saber, com desvalorização do segundo campo.

Este texto propõe uma reflexão sobre o processo de formação docente dos futuros professores de Filosofia para o nível médio de ensino, a partir de minha experiência como professora de Didática e Prática de Ensino no curso de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Argumentações de caráter mais amplo sobre uma concepção de ensino desta disciplina no 2º grau não serão feitas aqui, ainda que representem parte importante da discussão e que estejam a merecer um maior aprofundamento.¹ Da mesma forma, questões referentes à condição epistemológica da Didática serão apenas mencionadas.

* Versão modificada do trabalho apresentado no II Seminário de Integração da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, realizado em dezembro de 1996, em Pelotas (RS).

** Profª de Didática e Prática de Ensino da UFPel. E-mail: marciaof@ufpel.tche.br

1. A falta de conexão entre as disciplinas de formação específica e as disciplinas “pedagógicas”

A questão da divisão, nas licenciaturas, entre a formação específica na área de conhecimento e a formação pedagógica é um fenômeno que tem parte de sua origem na concepção epistemológica subjacente à reforma universitária de 1968. Por meio da Lei nº 5.540, de 1968, o desaparecimento das cátedras e a introdução do regime de créditos realizou a definitiva separação entre aqueles dois aspectos da formação docente, desmembrando as antigas Faculdades de Filosofia e dando origem às Faculdades de Educação, responsáveis, agora, por “levar” o conhecimento pedagógico a todas as licenciaturas.

Não obstante, uma segunda parte do problema pode ser encontrada em momento histórico anterior, na própria constituição do campo da Didática nas antigas Faculdades de Filosofia. A narrativa de Maria Manuela Alves Garcia (1994) elucida muito bem este processo, em especial quando trata da criação, em 1939, da Faculdade Nacional de Filosofia, que serviu de modelo para outras instituições. Por um lado, a dualidade na formação docente aparece pela implantação do esquema “3 + 1”, ou seja, três anos de formação específica visando ao bacharelado em Filosofia, Ciências, Letras ou Pedagogia, aos quais se somava um ano de disciplinas pedagógicas, compondo um “curso” de didática. Por outro lado, atribui-se ao curso de Pedagogia um *status* superior em termos do monopólio do saber a respeito do *como ensinar*, em relação às demais licenciaturas.

Entre os objetivos da autora em seu trabalho estava o de entender o citado processo histórico de constituição da Didática dentro das antigas Faculdades de Filosofia enquanto um *campo científico*, utilizando, para isso, a noção de Bourdieu a respeito. O que me interessa nesta seção é realizar uma analogia entre a necessidade que possuía a Didática, naquele momento, de estabelecer seu estatuto epistemológico dentro das Faculdades de Filosofia, e a necessidade que as disciplinas pedagógicas ainda têm, hoje, de reivindicar um *status* equivalente ao das demais matérias dentro das licenciaturas. A utilização do conceito de *campo científico* é uma das abordagens possíveis para entenderem-se os motivos pelos quais as disciplinas pedagógicas encontram-se em posição secundária:

O campo científico define-se por um espaço no qual se desenvolve uma luta pelo monopólio da *autoridade científica* (o capital específico em jogo no mundo da ciência) ou, podemos dizer, pelo poder de impor uma determinada definição de ciência. Assim, há no interior do campo científico uma distribuição desigual de legitimidade que hierarquiza as diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento, as diferentes práticas, os problemas, os objetos de estudo e os métodos de investigação. (Garcia, 1994, p. 14)

Ao que parece, por força da concepção de divisão do saber que acompanha o surgimento do campo pedagógico, as disciplinas que o compõem vez e outra precisam legitimar-se na hierarquia dos conteúdos que se reúnem para dar origem a uma determinada especialidade docente. Talvez igualmente possamos observar que tal legitimação também tem que ser realizada quando se compara a Didática com as outras disciplinas pedagógicas.

2. Didática geral *versus* metodologias de ensino específicas, ou construção interdisciplinar?

O Parecer nº 292 do CFE, de 14 de novembro de 1962,

extinguiu de vez o chamado ‘esquema três mais um’ da formação do professor secundário e, entre outras medidas, introduziu uma divisão no campo da didática, instituindo o campo da didática especial, ou melhor, da prática de ensino, denominação esta pela qual aquela passou a ser conhecida desde então. (Garcia, 1994, p. 122)

Ainda que o conhecimento histórico sobre os rumos da Didática pudesse aportar muito mais à nossa reflexão, aproveito aqui a informação anterior para realizar um corte e conduzir nosso pensamento para o tema das possíveis conexões entre a Didática Geral e as Didáticas Especiais, ou Metodologias de Ensino Específicas.

De maneira sintética, menciono dois aspectos. Em primeiro lugar, o movimento de tecnocratização da educação, dependente da

perspectiva que instaurou uma divisão do trabalho na escola que tenta retrair a autonomia docente, atribuiu à Didática o papel de receitar fórmulas que se ajustem a qualquer situação de ensino. Muito da crítica atual aos descaminhos da Didática, acirrada a partir da década de 80, existe em função da necessidade de municiar a teoria pedagógica e os professores contra este empobrecimento da qualificação docente e da qualidade do ensino.

Em segundo lugar, destacarei outro problema que ocorre por meio da valorização excessiva das metodologias específicas de ensino ou, ainda, como nos orienta María Cristina Davini (1996, p. 42-43), pela reconceitualização da Didática em torno dos conteúdos do ensino:

Definem-se as didáticas especiais como campos específicos das respectivas ciências, sem relação com um marco de didática geral cuja própria existência se questiona, a partir da ótica de que o ensino sempre age sobre conteúdos de instrução especializados.

Depois de discorrer sobre os movimentos de luta por hegemonia dentro dos campos acadêmicos e pesquisar, em diferentes áreas de conhecimento (ciências sociais, naturais, linguagem e arte), que semelhanças há em termos de propostas de ensino, esta autora conclui que existe uma regularidade no processo pedagógico a ser investigada e discutida dentro da disciplina de Didática, o que não significa a aplicação de procedimentos de ensino-padrão para qualquer área de conhecimento.²

Sabemos que uma abordagem que hoje é levantada como alternativa epistemológica à parcelarização do saber é a interdisciplinaridade. María Cristina Davini recupera esta idéia em seu texto. Luiz Carlos de Freitas (1989a, p. 106) assim a define:

Interdisciplinaridade é equivalente a *integração*, entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, pode-se contrapô-la à noção de multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são *justapostos*, cada um fazendo o que sabe. Não há interação nem a nível de método e

nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, *de forma conjunta, desde o início da colocação do problema*. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente daquele existente em cada disciplina auxiliar.

Tendo como pano de fundo a noção de interdisciplinaridade, Luiz Carlos de Freitas (1989b) busca repensar a organização do trabalho pedagógico por meio da articulação entre a Didática Geral (que propõe chamar de teoria pedagógica) e os métodos de ensino específicos. Como ponto de partida – *apenas um ponto de partida* – para entender a organização do trabalho pedagógico ele cita a importância dos atuais trabalhos sobre o cotidiano escolar.

De fato, as mais frutíferas contribuições que temos, hoje, em termos da Didática, provêm deste gênero de estudos. A idéia básica é que, por meio da pesquisa das ações alternativas que os professores constroem diariamente, podemos encontrar pistas que, no caso da formação docente, orientem os futuros professores. Entretanto, há que deixar claro que estamos simplesmente no ponto de partida desta discussão. Veremos a seguir como estas questões estão presentes nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de Filosofia.

3. A formação dos futuros professores de Filosofia: lições das classes de Didática e Estágio em Filosofia

No currículo vigente do curso de Filosofia da UFPel, além das disciplinas de Didática e Prática de Ensino, atual Estágio em Filosofia, como disciplinas pedagógicas temos dois semestres de Psicologia da Educação e um de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau. Poder-se-ia argumentar sobre a importância de introduzir outras disciplinas de fundamentos da educação, como Sociologia ou Filosofia, mas isto por si só não se constitui numa saída para o problema. Sem um trabalho interdisciplinar, não há nenhuma garantia de que mais disciplinas pedagógicas poderiam levar à melhoria da formação docente.

Entretanto, entendida a formação docente como responsabilidade apenas das disciplinas da parte pedagógica, não é de se espantar que os alunos cheguem à Didática despreparados para o Estágio. Em primeiro lugar, há a visão ilusória de que a Didática será capaz, em

alguns meses, de fazer tudo o que não foi feito ainda: transformar o aprendizado teórico em habilidades práticas, traduzir o conhecimento acadêmico em conhecimento adequado ao ensino médio, transformar, enfim, o *aluno* de Filosofia em *professor* de Filosofia. Em segundo lugar, num *currículo* em que há apenas um semestre de Didática, ou seja, não se prevê a necessidade da Metodologia Específica, igualmente é ilusão pensar-se que no semestre em que ocorre o Estágio o aluno já esteja plenamente capacitado a, falando muito genericamente, “teorizar” seriamente sobre os métodos utilizáveis no caso do ensino de Filosofia no 2º Grau, realizar a “transposição didática”, no dizer de Chevallard.³ Esta expectativa, além de ser demasiado otimista, concebe de maneira mecânica o processo de transposição didática.

Durante os anos em que estão na Universidade os alunos parecem esquecer-se totalmente de sua experiência discente no 2º grau. A maior dificuldade parece ser o não reconhecimento do “ser adolescente” e do cotidiano escolar. Isto poderia ser tomado simplesmente como um “esquecimento”, se não significasse despreparo para lidar com sua atividade futura, incapacidade de utilizar a experiência prévia e os conhecimentos teóricos visando a uma nova prática. Em poucas palavras, tendo em conta que sempre habitaram a instituição escola, parece que esta tem sua parcela de responsabilidade em relação ao despreparo do estudante para entender o trabalho docente e o discente, permeados de condicionantes e de relações de poder. Os estudantes, que já foram algumas vezes “alunos ideais” para seus professores, reproduzem uma representação ideal de seus futuros alunos.

Considerando esta série de questões, vejamos, então, como a disciplina de Didática procura equacionar esses problemas. Num primeiro momento, ela se ocupa em resgatar estes conhecimentos prévios esquecidos e de introduzir outros conhecimentos e referenciais de análise. Os alunos apresentam sua memória educativa, redigem um perfil de “bom” professor, fazem leituras de diários “etnográficos”. O objetivo é implementar uma discussão sobre a escola na sociedade, os condicionantes da ação docente, os comportamentos majoritários, as alternativas buscadas por alguns professores etc. Os temas tradicionalmente vistos na Didática são tratados tendo por base essa reflexão inicial; mas é preciso, por um lado, aprofundar discussões sobre concepções de educação, para delimitar distintas opções pedagógicas.

Por outro lado, trata-se de discutir o específico do saber docente, de forma a reconhecer como se produz a articulação entre teoria e prática nesta profissão.

Quando os conteúdos da Didática Geral se afunilam, busca-se aproximar o estudo da reflexão relativa à Filosofia no grau secundário. “Objetivos” e “métodos” são vistos como um exercício de “transposição didática” e realizam-se observações de classes de Filosofia nas escolas, entrevistas com professores de 2º grau e, por último, aulas simuladas. O estudo da literatura (ainda escassa) sobre perspectivas no ensino de Filosofia é realizado de forma concomitante.

Tendo em conta que os estudantes adquiriram algumas noções sobre a profissão docente, que elementos interferem no seu desempenho como estagiários? Em primeiro lugar, o binômio concepção de ensino-aprendizagem/concepção do papel da Filosofia no 2º grau. Em segundo lugar, aquilo que é decorrência disso, isto é, o estilo profissional de cada um e a capacidade para auto-avaliar-se durante o processo de ensino, no caso, o seu estágio propriamente dito, o que implicaria uma revisão constante do planejamento e dos objetivos de ensino.

Cabe esclarecer que até então não havia uma determinação clara sobre o número de horas em sala de aula do estágio (coisa que se modificará a partir da implantação da nova LDB – Lei nº 9.394, de 1996), podendo variar de três dias de aula durante três semanas (seis horas/aula, no caso de duas horas/aula por semana em horário consecutivo) a um bimestre inteiro (podendo chegar a vinte e quatro horas/aula ou mais distribuídas no bimestre). Estas diferenças são demasiado significativas para que não sejam mencionadas na análise. Não obstante, sobre elas até então não tínhamos nenhum controle, dado que dependiam principalmente do oferecimento que faziam as escolas aos estagiários, com base na exigência mínima de seis horas/aula determinada pela Delegacia de Ensino (DE) da região.

Nesta linha de raciocínio, outros condicionantes são as exigências das escolas em relação aos conteúdos dados, e a como dá-los. No caso de instituições da rede estadual, os estagiários protestam quanto às limitações do programa oferecido pela Delegacia de Ensino. Neste ponto, conjugam-se os outros dois itens citados acima. Um estagiário que não tenha elaborado sua concepção sobre o papel do ensino-aprendizagem de Filosofia no nível médio do sistema de ensino terá

dificuldade em realizar a travessia entre o saber acadêmico desenvolvido na Universidade e a compreensão do aluno do 2º grau. No caso em questão, o problema não é a seleção curricular previamente apresentada pela Delegacia de Ensino, mas a falta de criatividade no tratamento dos temas. Em muitos casos, o que ocorre nas escolas não é um “filosofar”, mas sim um “informar” sobre Filosofia, isto é, o grau de domínio sobre os conteúdos e o método filosófico também são definidores do desempenho docente.⁴

Neste sentido, o estagiário que busca uma empatia maior com seus alunos pode tentar fugir de uma visão formalista de educação e avançar filosoficamente. Ademais, é bom lembrar que formas tradicionais de ensinar⁵ também são “herdadas” do aprendizado que tiveram pela observação e inculcação dos métodos utilizados por seus professores, durante toda a sua vida.

Por fim, um êxito maior no seu desempenho é obtido quanto mais solidificado esteja o conhecimento do aluno estagiário sobre o funcionamento e o cotidiano da escola. De fato, muito da atual investigação educativa se dirige à compreensão do fenômeno de resistência de alunos e professores, pela qual se pretende refinar a análise sobre o impacto que as precárias condições de trabalho dos docentes e o distanciamento da instituição escolar em relação aos interesses e valores culturais dos estudantes causam sobre a atual crise e descrédito da educação na sociedade.

4. Propostas para a formação docente dos alunos do curso de Filosofia

No transcorrer deste texto procurei destacar os dois principais problemas causados pela divisão que ocorre, no processo de formação do professor de Filosofia, entre os dois tipos de conhecimento que ele adquire durante o seu curso: no caso, o saber propriamente “filosófico” e aquele relativo à realização da docência na matéria. Uma das limitações a frisar se refere a que este último tipo de saber, pela concepção dominante na área pedagógica, acabou reduzindo-se a um quefazer empiricista que tem dificultado cada vez mais aos profissionais da educação um processo pessoal de reelaboração do seu próprio saber, que conduza a uma modificação construtiva de sua prática. Entretanto, neste

movimento de “secundarização” do pedagógico, devemos também perguntar-nos qual a participação que tem a valorização excessiva do campo de saber específico.

A segunda limitação se refere ao distanciamento entre o aluno de Filosofia e a escola de 2º grau, a suas dificuldades em realizar o “salto” entre o conhecimento acadêmico obtido e sua tradução para o nível secundário de ensino.

Por outro lado, o fato de a nova LDB determinar um número mínimo de 300 horas para a prática de ensino está conduzindo à necessidade de alteração curricular também no curso que está sendo objeto de análise, criando a oportunidade concreta para colocar em prática propostas alternativas. Não obstante, considerando ser uma mudança bastante radical em relação à atual situação, a obrigação legal produz outras dificuldades, entre as quais o próprio campo de atuação dos estagiários – escolas em número suficiente para realizar estágio em uma disciplina não obrigatória e com carga horária bastante flexível, de instituição a instituição.

As sugestões a seguir, entretanto, não pretendem realizar a superação completa e imediata dos problemas destacados, rompendo radicalmente com a dicotomia tantas vezes expressa aqui. Contudo, podem constituir-se num passo adiante no sentido de formar pessoas capazes de “realizar Filosofia” em conjunto com os alunos de 2º grau.

Acredito que no espaço atualmente garantido para as disciplinas opcionais do curso de Filosofia, distribuídas desde o 2º semestre do curso, poderiam ser realizados projetos de ensino de Filosofia no 2º grau, a serem desenvolvidos pelos alunos do curso sob a supervisão dos professores do Instituto de Ciências Humanas e da Faculdade de Educação, com a participação dos professores da rede. Mantenho a idéia do espaço das disciplinas opcionais no sentido de evitar o acréscimo de outras matérias de caráter pedagógico, ou seja, é na estrutura já montada das opcionais, com seus conteúdos específicos, que construiríamos projetos transpondo estes conteúdos para o ensino secundário, ainda que fosse necessária, como é óbvio, a mudança de título das disciplinas.

A princípio os professores das duas Unidades da UFPel poderiam traçar algumas metas a serem desenvolvidas durante os próximos semestres do curso, reforçando o contato com as escolas da rede para verificar como se produz o ensino de Filosofia, visando,

também, a um estudo que sustentasse a mudança curricular, em termos de necessidades da rede. A participação dos alunos do curso nesta tarefa lhes possibilitaria, também, um rico exercício de interação entre ensino e pesquisa.

A outra vertente de trabalho é a relativa à articulação com professores das redes pública e privada que se interessem em participar desses projetos. A ampliação do número de horas/aula, ao viabilizar que os estagiários permaneçam mais tempo na escola durante o Estágio, não deve conduzir a um afastamento do docente titular de sua disciplina. Ao contrário disso, o trabalho poderia ser realizado com a sua participação e/ou supervisão. Para tanto, este teria que compartilhar de momentos anteriores do projeto, isto é, quando da confecção de planejamentos de ensino a partir de reuniões com os candidatos a trabalhar em sua classe. Além disso, a Universidade deveria ampliar o trabalho de formação continuada dirigido a esses profissionais em serviço.

Este tipo de proposta supõe a aquiescência de outras instituições, além do aceite da própria Universidade, e a delimitação prévia das atribuições de cada uma. Daí a conveniência de se iniciar o trabalho experimentalmente com um número reduzido de escolas.

Por fim, e como consequência, seria de fundamental importância que o curso de Filosofia ampliasse seus momentos de debate sobre a Filosofia no 2º grau, buscando aproximar um maior número de profissionais da área interessados no tema.

ABSTRACT

The paper discusses problems faced by students of Philosophy during their apprenticeship in secondary schools. Some ideas are suggested to its improvement. It is made a diagnosis of the importance, position in the curriculum of the course and issues that the disciplines of Didactic and Practice of Teaching have to develop. The range of interaction between the specifically philosophical disciplines and the pedagogic ones, show that, in the studied case, there is a great separation between these fields, with a discredit of the latter.

NOTAS

1. Sobre este tema ver, por exemplo, Arantes et alii, 1996; Ferreira, 1992; Nielsen Neto, 1986.
2. No caso do curso de Filosofia da UFPel, a relação entre a Didática Geral e uma Didática Especial possui características mais relevantes na medida em que apenas existe um semestre letivo em que se desenvolve a disciplina de Didática. Tendo em vista esta limitação curricular é preciso destacar que conteúdos relativos à Didática Geral parecem ser mais relevantes e urgentes no processo de formação docente dos alunos do curso de Filosofia do que aqueles outros referentes a uma Didática Especial. Entretanto, o fato de que professores de Didática com formação específica sejam encaminhados para os cursos de licenciatura, orientação presente na Faculdade de Educação, parece indicar que existe um consenso em torno da valorização do campo de saber específico, o que desembocaria, no caso em questão, na necessidade de uma Metodologia do Ensino que tivesse em conta a natureza do saber filosófico.
3. É, ainda, María Cristina Davini quem nos explica que este conceito, criado para as circunstâncias do ensino de matemática, pode ser usado em outras disciplinas, entendido como "tratamento do conteúdo, de modo a evitar sua 'banalização' e assegurar a conservação dos enfoques epistemológicos e metodológicos próprios do objeto de ensino" (Davini, 1996, p. 61).
4. Refiro-me aqui não somente ao desempenho de estagiários, mas de docentes titulares da disciplina.
5. Não vou discutir aqui a propriedade no uso do conceito. Quero referir-me a posturas que não estão preocupadas com a adequação do método utilizado para o êxito do processo particular de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, Paulo et alii. *A filosofia e seu ensino*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, São Paulo: Educ, 1996.
- DAVINI, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica: la demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. In: CAMILLONI, Alicia et alii. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. O ensino de filosofia no 2º grau. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.1, p. 9-12, dez. 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 33, ago. 1989a. p.106.
- _____. *A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 5. Belo Horizonte, 1989b. (mimeo).
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no ensino superior*. Campinas: Papirus, 1994.
- NIELSEN NETO, Henrique. (Org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986.

REDAÇÃO MATEMÁTICA : A COMUNICAÇÃO COMO MEDIADORA NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Celso de Oliveira Faria*

RESUMO

O artigo discute a importância do uso da redação no ensino de Matemática no 1.º e 2.º graus, ressalta sua aplicabilidade e potencialidade e apresenta algumas atividades com a finalidade de contribuir com o educador que se interessar em utilizar a proposta.

Falar, ouvir, escrever e ler são atividades básicas dentro de um processo de aprendizagem. São ações que devem ocorrer frequentemente em uma sala de aula. Um aluno, junto com o professor, deve ter a oportunidade e a liberdade de falar, ouvir, escrever e ler dentro desse processo.

Tais atividades vêm ocupando a cada dia um lugar crescente dentro das aulas de Matemática, antes reservadas apenas para ouvir e repetir e nunca para falar, escrever ou discutir.

Quando um aluno termina de resolver um problema e o professor lhe pede que explique de forma oral ou escrita, a consequência é a desmistificação da Matemática como ciência exata, portanto atroz, porque as ciências exatas têm sido concebidas pelo senso comum; como ciência apenas dos privilegiados. Permite, também, que o aluno e o

* Professor e Coordenador de Matemática no Instituto Mackenzie-Brasília. Mestrando da FE/UGF.

professor façam a ligação entre os termos matemáticos e as linguagens informal e formal.

O ato de falar é uma das formas mais espontâneas de comunicação. Comunicar um pensamento precede a formação do pensamento interior. Quando o aluno verbaliza o seu raciocínio, o professor tem a possibilidade de elaborar o conhecimento junto com ele. Vygotsky disse:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso em palavras permanece na sombra. (Vygotsky, 1987, p.131)

Para Vygotsky, existe uma unidade entre o pensamento e a fala no pensamento verbal. Enquanto alguns psicólogos não acreditavam na unidade entre o pensamento e a fala e os consideravam como "elementos químicos" isolados, o objetivo de Vygotsky era estudar tais estruturas, ir além delas, atuar dentro das "moléculas", na parte dinâmica e viva do processo.

"A verdadeira unidade da análise biológica é a célula viva, que possui propriedades básicas do organismo vivo" (Vygotsky, 1987, p.4). A célula viva entre o pensamento e a linguagem é o significado. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Uma palavra já é uma generalização de um significado. Uma palavra só faz sentido se tiver um significado, se possuir uma generalização a respeito deste. Sem esse significado, a palavra não passa de um som vazio.

Para um sujeito expor ao grupo o seu pensamento, ele precisa usar uma fala, que é uma atitude externa voltada para outrem. Vygotsky não aceita uma idéia simplificada desse processo, como afirmar que a fala e o pensamento estariam ligados a um signo e que qualquer indivíduo usaria o mesmo signo para os mesmos significados. Para ele, cada grupo ou cada indivíduo pode possuir significados diferentes para a mesma palavra, pois as palavras requerem uma generalização que, muitas vezes, em uma criança pode não ter sido internalizada da mesma forma que em outra. Portanto, para haver uma comunicação plena entre dois indivíduos, é necessária uma mesma generalização.

As crianças, às vezes, não podem comunicar-se satisfatoriamente entre si e com um adulto porque elas ainda não têm as mesmas generalizações. Por isto, um aluno pode encontrar dificuldade para aprender uma palavra ou conceito novos, pois não basta conhecer o seu som, o significado é o fator mais importante na comunicação. Se um significado estiver bem formado, a criança pode incorporar qualquer palavra. Segundo Vygotsky (1987, p. 6), "uma vez que um conceito esteja amadurecido, haverá quase sempre uma palavra disponível".

Assim, a ação pedagógica na aula de Matemática deve estar voltada para a formação de significados cada vez mais generalizados. O primeiro contato com a palavra ou conceito é apenas o início do processo. Com isto, a redação é usada nesse momento para que o professor possa averiguar se a formação de conceitos está sendo bem construída. E o professor deve agir de forma a que o aluno busque, gradativamente, mais generalizações. Dentro da sala de aula, professor e alunos devem comunicar os seus significados. A ação pedagógica não deve estar centrada na capacidade de os alunos resolverem problemas e algoritmos, mas na construção dos significados. Ou seja, professor e alunos só vão ser capazes de se comunicarem satisfatoriamente se possuírem as mesmas generalizações a respeito do significado. O diálogo nos possibilita um ensino voltado para a argumentação e para a construção de significados.

Já o ato de escrever implica a capacidade de transferir o pensamento interior. Para Ferreiro (1995, p. 169), "a escrita transforma um objeto multidimensional em um objeto bidimensional e converte a ordem temporal em uma ordem linear". Exige do aluno uma maior elaboração do que se está pensando.

A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número maior de palavras do que a oral, para transmitir a mesma idéia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor. Portanto, deve ser muito mais desenvolvida: a diferenciação sintática deve chegar ao seu ponto máximo, e devem-se usar expressões que soariam artificiais na conversação. (Gonçalves, 1995, p.10)

Foi o que Nunes (1995) observou ao interpretar suas pesquisas com crianças brasileiras que usaram a Aritmética oral ou escrita na resolução de seus problemas. Enquanto na Aritmética oral as crianças necessitavam de alguns signos e símbolos, na Aritmética escrita eram necessários outros totalmente diferentes.

Por exemplo, na Aritmética oral a criança necessita exclusivamente da sua memória, dos dedos e de uma visão do todo. Na escrita, o processo inicia-se com o uso do papel e o uso adequado de símbolos, e não se deve estar preocupado com o todo. Ao operar oralmente, a criança pensa assim:

$$84 + 32 = 80 + 4 + 30 + 2$$

$$\begin{array}{r} \boxed{} \boxed{} \\ 110 + 6 = 116 \end{array}$$

Já na escrita, a criança deixa de pensar no todo, opera os seus dígitos isoladamente e os resultados parciais são escritos, permitindo que as restrições da memória sejam rapidamente ultrapassadas.

$$\begin{array}{r} 84 \\ +32 \\ \hline 116 \end{array}$$

Diante da diferença entre a linguagem verbal e a escrita, ou melhor, entre Aritmética escrita ou verbal, Nunes (1995, p. 14) conclui:

O contraste entre a aritmética oral e a escrita ilustra como o sistema de signos e as práticas culturais que lhe estão associadas orientam e limitam os raciocínios dos sujeitos durante a sua execução. Quando o sujeito é capaz de saltar fora de um sistema e de utilizar um outro, podemos observar um processo de raciocínio diferente. Estas mudanças no raciocínio não podem ser entendidas sem atribuir um papel orientado e limitador aos sistemas de signos usados na mediação dos raciocínios.

O professor, através do diálogo com os seus alunos, deve levá-los a perceber a relação entre os dois sistemas de signos e a distinção entre eles, para incorporá-los mutuamente.

Como conseguir, na sala de aula, espaço para o diálogo, para a verificação de conceitos e significados construídos?

Acreditamos que o instrumento que consegue dar conta desse processo é o que denominamos de redação matemática. Na Educação Matemática, tem se entendido por redação matemática o ato de escrever o que se aprendeu. Mas aqui quero avançar neste conceito, chamando de redação matemática o ato de falar, ouvir, escrever e ler Matemática, ou seja, quero envolver os três planos do discurso: o oral, o interior e o verbal.

A redação tem o papel de provocar a fala, pois "através da fala, a criança supera as limitações imediatas do ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros" (John-Steiner e Souberman, 1993, p. 169). As atividades com redação, através da fala (verbal ou escrita), têm como objetivo norteador explicitar significados e conceitos - "a fala atua na organização, unificação e integração de aspectos variados do comportamento da criança, tais como: percepção, memória e solução de problemas".

Quando o aluno faz uma redação em Matemática, ele demonstra o que aprendeu e permite ao professor avaliar as idéias apresentadas, dando a eles a importante oportunidade de avaliar a aprendizagem e o seu ensino, respectivamente. Enfim, o professor pode avaliar se os significados estão claros e bem construídos.

Quando o aluno explica o que aprendeu, ele tem a oportunidade de fixar o que entendeu, posto que a atividade exige dele uma reflexão sobre o que acabou de estudar. Exige também que releia as anotações da aula, que formule outras perguntas ao professor, que pesquise aquilo que não ficou claro, consultando livros ou até colegas e professores. Enfim, que explicita os significados matemáticos estudados.

Como? Por quê? O que sei? Como fazer de outra maneira? Estas são perguntas que exigem dos alunos uma certa reflexão sobre aquilo que estudaram. Quando forem detectados erros de significado, o professor tem a oportunidade de retomar, fazendo e refazendo perguntas e apresentando contra-exemplos. Da parte dos alunos, estes vão fazendo conjecturas e relações e criando argumentos, ao explicar o que disseram ou escreveram. Enfim, vão buscando interiormente como podem responder às perguntas levantadas.

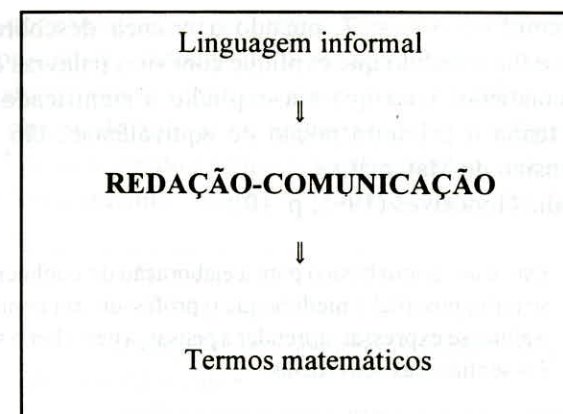
Quando o professor adota – provisoriamente... – uma atitude de neutralidade em face das posições dos alunos, quando não estabelece explícita nem implicitamente sua avaliação do que as crianças dizem ou fazem, estas são obrigadas a argumentar em defesa das suas hipóteses, das suas interpretações ou das suas estratégias. Dessa maneira, a discussão se aprofunda e contribui efetivamente para o progresso do conhecimento. (Lerner, 1995, p. 126)

Discutir estratégias para resolução de um problema ou do significado de alguns símbolos matemáticos permite ao aluno ir construindo significados cada vez mais complexos, ou seja, permite uma fluência natural, a identificação das partes que são importantes e as que não são na resolução de problemas. Veja-se, por exemplo, a atividade proposta a seguir:

- Dois alunos têm cada um o seu geoplano. Um dos geoplanos tem uma figura e o outro não tem nada. Os alunos estão sentados de tal modo que nenhum deles consegue ver o geoplano do outro. O aluno que tem o desenho transmite ao outro indicações de como reproduzir a figura (NCTM, 1991, p. 255).

O aluno que tem o desenho precisa transmitir as características da figura através das suas propriedades e elementos. Somente haverá a intercomunicação entre os dois se as generalizações e significados forem similares. O aluno sem o desenho poderá fazer perguntas para o outro e, quando a figura estiver pronta, pode-se analisar se as figuras são iguais, quais foram as perguntas e informações desnecessárias e qual o vocabulário realmente utilizado para descrever a figura.

Assim, fazer redação em Matemática envolve a habilidade de ouvir, falar, escrever e ler Matemática, interpretar significados e idéias, fazendo o elo entre a linguagem comum dos alunos e os termos matemáticos.



A redação, além de permitir ao professor avaliar o aprendizado do aluno, dá a ele a oportunidade de desempenhar um papel valioso dentro deste processo: o de *validar* o que o aluno está pensando. O professor é o ser que Sócrates denominou de mosquitinho na parte posterior do cavalo, ou seja, aquele que vai sempre perguntando, questionando técnicas, fazendo conexões entre concepções e procedimentos, apresentando e incluindo outras situações, encorajando os alunos para continuarem caminhando, provocando assim um engajamento deles no processo de fazer Matemática.

Não se recomenda utilizar a redação matemática como atividade para a avaliação. Aqueles que insistirem em usá-la para esse fim, deverão fazê-lo apenas como uma avaliação-diagnóstico. Varizo (1994) pondera que Nahrgang e Petersen, após considerarem várias alternativas de avaliação, decidiram-se por adicionar um ou dois pontos numa das avaliações, fundamentando-se nos comentários do aluno.

Algumas funções gerais da redação

A redação em Matemática permite ao professor das primeiras séries corrigir erros e confusões nas relações e na formação dos primeiros significados. Perguntas do tipo "como podemos resolver o mesmo problema de forma diferente" e "como dizer com outras palavras" devem ser sempre formuladas.

No exemplo $5 + \dots = 7$, quando a criança descobre o valor desconhecido e lhe é pedido que explique com suas palavras como fez, criam-se as condições para que ela explicita o significado do valor procurado e tenha a primeira noção de equivalência, tão usada no decorrer do ensino de Matemática.

Como diz Gonçalves (1995, p. 10):

Este é um ponto básico para a elaboração do conhecimento que se torna possível à medida que o professor cria condições para o aluno se expressar, aprender a pensar, a perceber o significado e o sentido das suas idéias.

Nesta fase o professor deve deixar que a criança expresse o seu pensamento usando a flexibilidade da sua comunicação, os aspectos primários. É o momento para a criança ser encorajada a ver a Matemática de forma mais reflexiva.

Outra função de muita importância da redação nas séries iniciais é a possibilidade de o professor verificar se o aluno está ouvindo bem o que está sendo dito; enfim, se não tem problemas com a audição.

Na segunda fase do 1.º grau, a comunicação continua a ser importante para que o professor observe se os alunos estão construindo bem os novos significados, já que os termos antes usados agora aparecem em novos contextos até então não conhecidos. A multiplicação torna-se mais ampla, valendo até para as frações e os números negativos. E, por sua vez, o sinal de menos (-), que era encontrado só na subtração (operação), é agora usado para denotar quantidades com direção e sentido. O aluno se vê embaraçado com a adição de números negativos, com a multiplicação de números negativos gerar resultado positivo etc. Neste momento, a redação tem o papel de avaliar se estes novos significados estão ficando claros.

O quê? Por quê? Como fazer de outra maneira? Estas são perguntas que ainda devem ser formuladas nesse momento. As perguntas rotineiras servem para ajudar o estudante a explicar ou justificar suas respostas e conjecturas. O professor deve ter como critério valorizar mais o esclarecimento de forma oral e informal do que a precisão do vocabulário matemático, que deve ser uma exigência gradual.

Se, por exemplo,¹ ao ser perguntado sobre o porquê da regra que diz que o produto dos extremos de uma proporção é igual ao produto dos meios, o aluno tenha explicado através de equivalência de equações, pode ser observado que ele compreendeu bem a equivalência nas equações,² possibilitando a ampliação do conceito. Então, o professor pode devolver o trabalho, dizendo: "O que é cortar? Explique melhor!"

$$\frac{3}{x} = \frac{12}{8}$$

Para anular o x precisamos multiplicar os dois membros com x.

Então seria melhor cortar o x que multiplicar e multiplicar com 12.

$$x \cdot \frac{3}{x} = \frac{12}{8} \cdot x$$

A devolução do trabalho com o comentário do professor dá ao aluno a oportunidade de refazer, de refletir sobre o termo que usou, sobre o significado daquilo que disse. Tal atividade mostra para o aluno a necessidade da precisão dos termos, que, no decorrer do tempo, se tornará uma habilidade natural. É bom que sejam devolvidas todas as tentativas anteriores para que aluno e professor possam perceber a evolução no processo.

Ainda deve ser dada a oportunidade de apresentação das explicações, o que pode ser feito através de gráficos, pictogramas, desenhos, gibis, poesias, músicas, cartas etc. (a ser mostrado mais detalhadamente à frente). Momentos de discussões e explanações em grupos ou diante da turma devem estar sempre presentes, para que os alunos possam discutir e defender as suas interpretações.

O uso de *softwares*, tais como o Logo, no ensino de Geometria, permite ao aprendiz, através de instruções claras, construir figuras

geométricas, ou seja, ele vai se comunicando com a máquina em um trabalho interativo.

Os alunos do 2.º grau, por sua vez, encontram mais facilmente idéias abstratas e são capazes de utilizar uma linguagem matemática mais formal. Assim, a redação serve para ver se o aluno compreendeu determinados termos. O rigor e a precisão são importantes neste momento, mas deve ficar claro que a observação informal continua a ser relevante.

Pode-se, por exemplo, pedir a um aluno, depois de ter estudado o gráfico de uma função, que tente explicar ao telefone para um amigo o que está vendo. E, assim, os seus colegas e o professor vão validando as informações dadas. Apresentação de sumários ou relatórios de aula, bem como discussões a respeito do que os alunos estão lendo ou ouvindo em grupos pequenos ou maiores são estratégias significativas.

O uso de *softwares* e de outros aplicativos é muito importante para a visualização de gráficos, pois faz com que o aluno dê as ordens corretas ao computador e crie a oportunidade de apresentar as suas conclusões. Depois de fazer várias representações gráficas de algumas funções do 2º grau, por exemplo, pode ser pedido que responda às seguintes questões:

- O que há de comum entre as representações?
- O que aconteceu quando o a , o b e o c da função foram variados?
- A que conclusão você pode chegar?

Atividades para serem usadas na redação em Matemática

• Elaboração de cartas

Pedir ao aluno que escreva, por exemplo, a um amigo, a um colega que tenha faltado às últimas aulas, a um amigo do professor etc., contando o que aprendeu ao final de um processo, ou em algum momento, dentre outras possibilidades. No caso de a escolha recair sobre um desconhecido da turma, deve-se, preliminarmente, passar algumas informações a seu respeito.

Segundo Gonçalves (1995, p. 11), a carta pode ser um instrumento atrativo, pois "na escrita os motivos são abstratos, intelectualizados e distantes de necessidades e interesses imediatos, tornando-se necessário criar uma situação e representá-la", e a carta possibilita a representação de um interlocutor semelhante ao utilizado no discurso oral. É recomendável a sua utilização com alunos que não tenham desenvolvido, ainda, a capacidade de abstração e que não possuem prática com este tipo de trabalho dentro da Matemática.

No trecho de uma carta³ que uma aluna estava escrevendo ao amigo Vítor, sobre o que aprendeu sobre resoluções de equações do 1º grau, o professor teve condições de avaliar se houve compreensão do que estava sendo ensinado.

Quando tiramos algo de um lado, tiramos do outro também.

$$\text{Ex.: } x + 10 = 20$$

↓

excesso

Quando eu anulo o excesso, devo tirar ou colocar o mesmo tanto do outro lado.

$$\text{Ex.: } x + 10 = 20$$

$$x + 10 - 10 = 20 - 10$$

$$x = 10$$

• Criação de gibis

Este tipo de trabalho permite que os alunos criem situações interessantes e façam relações com o seu lazer. O aluno pode, na montagem do trabalho, usar figuras recortadas de gibis convencionais e ir, assim, criando diálogos. Os que possuem facilidade com desenho podem fazê-lo com seus próprios personagens e figuras.

Na Figura 1,⁴ depois de os alunos estudarem sobre números inteiros, eles fizeram uma história em quadrinhos para explicar o que seriam números opostos. Veja-se a interessante relação que fazem entre os personagens da Turma da Mônica e o que entenderam por oposto.

Mesmo que não seja uma conceituação precisa, é lógica e demonstra uma boa compreensão do significado.



Figura 1

Quadrinho 1:

Cebolinha: Você sabia que número oposto é o contrário de um número?

Quadrinho 2:

Cebolinha: Por exemplo: $+7$ é oposto a -7 .

Quadrinho 3:

Cebolinha: A Mônica é o oposto da Magali porque a Magali é maglinha e a Mônica golducha.

Quadrinho 4:

Cebolinha: O meu quarto é o oposto do Cascão...

Quadrinho 5:

Cebolinha: ...O Mingau, o gato da Magali, é o oposto do coelhinho da Mônica, porque o Mingau é branquinho e o Coelhinho é encardido.

Quadrinho 7:

Mônica: E agora, vamos mostrar outro exemplo de número oposto...

Quadrinho 9:

Mônica: O Cebolinha agora está de olho roxo e eu não.

Pode ser solicitado ainda que os alunos resumam a história de alguns conteúdos da Matemática. Ao estudar, por exemplo, funções, o professor conta o percurso histórico do tema proposto e pede para eles que recontem a história através de gibis.

• Criação de poesias

Sem dúvida, o uso de poesia nas aulas de Matemática é algo muito inovador. A oportunidade de os alunos apresentarem o que aprenderam sobre um assunto em forma de versos pode tornar-se muito interessante e gratificante. A conexão da Matemática com outras ciências, como a Literatura, teria uma virtude extraordinária: formar um *network* de todos os conhecimentos para resolver problemas de qualquer natureza.

No quadro abaixo, é apresentada a poesia⁵ que as alunas escreveram depois de concluírem o estudo dos números relativos. Essa atividade exige acompanhamento dos professores de Português e Matemática, para revisão dos conteúdos.

Todo conjunto com asterisco
já quer dizer que não tem zero
eles não são parte de nenhum dos lados
não são positivos, nem negativos.

.....
A propriedade comutativa
nos diz que podemos trocar
todas as parcelas
sem nada alterar.

• Registro de diários

Diariamente os alunos podem registrar por escrito, individualmente ou em grupos, resumos da aula, o que aprenderam e a solução de alguns problemas propostos em classe ou em casa. Também podem assinalar as suas dificuldades e o que não ficou muito claro na sala de aula. A atividade servirá como uma oportunidade de reflexão diária do próprio aprendizado. Na aula seguinte, as dúvidas poderão ser tiradas, tornando mais reflexivas suas atitudes e sua aprendizagem.

Um dos grande problemas da rejeição do diário na sala de aula é a falta de disponibilidade do professor para fazer a leitura destes registros. O professor pode alegar que não dispõe de tempo para essa tarefa. Por se tratar de atividade que visa, antes de tudo, à auto-avaliação, o professor, então, pode resolver o problema de falta de tempo escolhendo aleatoriamente alguns diários por semana para ler, enquanto os alunos estão fazendo alguma atividade. O professor poderá também pedir que seja feita a leitura em pequenos grupos e anotados os problemas, e, posteriormente, verificará se as noções e soluções estão corretas. Poderá, ainda, escolher alguns alunos para fazer a leitura quando já tiverem terminado a sua atividade.⁶

• Elaboração de mapas conceituais

Segundo a Prof^a. Vânia Santos (1994), utilizam-se mapas conceituais na avaliação para definir "estruturas lógicas de ordenação de conceitos de cada pessoa, ou seja, é um panorama que tenta se aproximar

de como estão dispostos, organizados e conectados os elementos conceituais na mente do aluno".

Sugere-se ao professor que comece definindo uma palavra-chave que o aluno irá interligar com outras, construindo assim um mapa de conceitos.

Este tipo de atividade permite que o professor perceba se os conceitos construídos pelos alunos estão corretos e se fazem parte de uma cadeia lógica de raciocínio a respeito do tema proposto.

• Redação de relatórios

Os relatórios são usados, preferencialmente, nos níveis mais avançados de ensino ou em turmas que já trabalham com algum tipo de redação aplicada à Matemática.

Esses relatórios podem ser pedidos ao final de cada aula, durante as etapas do estudo ou ao final de uma etapa (mês, bimestre, semestre), ao final da apresentação de um filme ou de uma visita extraclasse, depois da leitura de um livro paradidático e assim por diante, em situações em que o aluno deverá relatar aquilo que apreendeu no processo desenvolvido. Um relatório deve possuir, além dos dados necessários para a identificação do aluno, espaços para que apresente o tema da aula, os comentários a respeito do tema abordado, a bibliografia pertinente e as observações e sugestões sobre a aula, a visita, a leitura ou curso.

Os relatórios têm sido largamente usados em cursos técnicos e universitários, em que o professor, preocupado com a formação de um aluno-pesquisador, distribui um formulário com os espaços pré-determinados, a fim de habituá-lo a sistematizar suas idéias através de abordagens concisas, dentro de limites. Limites estes que são sempre determinados para a publicação de textos, pesquisas etc.

Outros tipos de trabalho podem ser usados, tais como: composição de músicas, dramatizações, comentários e correção de problemas, auto-avaliações, cadernos dirigidos, resumos, definições, criação de problemas e outros, pois, sem dúvida, não se conseguiria esgotar todas as possibilidades de trabalhos que usam a escrita.

• Apresentação de trabalhos orais

Como já dissemos que *a fala precede* a compreensão de um pensamento, é importante apresentar aqui alguns procedimentos que produzem espaços para a oralidade:

- **Discussões na sala** de procedimentos e estratégias utilizados na resolução de problemas ou fatos acontecidos na atualidade que recaem em situações matemáticas, como, por exemplo, estatísticas apresentadas em jornais, revistas ou televisão, em que o professor poderá refazer a mesma pesquisa com a turma e verificar se os dados apresentados procedem. Uma afirmação matemática ou algum algoritmo com erro proposital podem ser levados à turma para discussão. Esta discussão pode ser feita em pequenos e grandes grupos e com toda a sala.

A discussão entre as crianças é fundamental, porque obriga cada uma a justificar sua interpretação em frente das demais, e, nessa busca de justificação, torna-se possível tomar consciência de aspectos contraditórios ou incoerentes que coexistem na própria interpretação. (Lerner, 1995, p. 119)

- **Explicações** de resoluções de problemas resolvidos individualmente ou em pequenos grupos, de pesquisas feitas sobre determinado assunto ou de conclusões alcançadas ao final de um estudo. Deve ficar bem claro que neste momento, às vezes, é importante o papel do professor, conduzindo o aluno ou o grupo na dedução do que foi proposto, através de perguntas, mas ao mesmo tempo ele deve saber esperar o momento exato ou mesmo o final da explicação para poder intervir, a fim de que os alunos desfrutem de um ambiente de confiança e segurança ao apresentar suas idéias.

- **Apresentações ao telefone**, em que um aluno com o aparelho explica, por exemplo, a representação gráfica de uma função exponencial e o professor, ou um colega, vai tentando desenhar no quadro o que está ouvindo. Essa atividade permite verificar se as idéias apresentadas estão claras, lógicas, e se representam exatamente o que dizem. Assim os alunos vão percebendo determinadas relações no gráfico apresentado.

Pode-se variar a atividade, fazendo com que todos os alunos desenhem enquanto um está ao telefone ou em duplas, com um desenhando e outro ao telefone. Uma das normas do NCTM (1991) sugere que, por exemplo, sejam colocados dois alunos em uma mesa, separados por um tampão, de forma que um não veja o que o outro está fazendo. Um deles vai dizendo o que vê, enquanto o outro tenta desenhar o que está sendo dito. Tem a mesma função do telefone.

Encarregar-se do *processo de assimilação* é um pressuposto básico no ensino, ou seja, conhecer as conceitualizações, entender o que existe por trás dos argumentos dos alunos, deve ser a atitude primordial do professor. A redação em Matemática busca, portanto, ser um dos instrumentos utilizados nesta ação.

A redação matemática, envolvendo os três planos do discurso (oral, interior e verbal), tem o papel de ajudar professor e alunos a construir significados e generalizações conceituais significativos. Através da fala, da escrita, do passar a limpo, do refazer, do explicar e reexplicar, do construir e reconstruir, do dialogar, do questionar, do escrever e reescrever, o aluno faz conjecturas, cria argumentos, delimita significados, faz generalizações, destrói equívocos e, portanto, realmente constrói conceitos. Exercícios e resolução de problemas-tipo sem discussão não produzem formação de conceitos dinâmicos.

É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. (Vygotsky, p. 80)

Portanto, é a redação o instrumento capaz de desenvolver esses rudimentos de sistematização, os conceitos e *pré-conceitos*. Com conceitos bem construídos é possível aventurar-se em relações mais abstratas.

Sem dúvida, coordenar atividades de redação de matemática, na sala de aula, exige professores corajosos e aptos a perceber que o ensino deve buscar a compreensão, a formação de indivíduos reflexivos e cidadãos coerentes. Os novos paradigmas da educação orientam que deixemos para trás a ciência "passo a passo e definitiva", buscando

enfrentar os objetos de conhecimentos globalmente "e abordar todos os seus aspectos ao mesmo tempo, sem evitar a complexidade".

Assim, a Matemática deve buscar uma nova postura, não por modismo, mas pela necessidade de mudança que o ser humano hoje passa a exigir. As mudanças devem ser buscadas gradativamente, e a utilização da redação em Matemática é um exemplo. Com o tempo, professores e alunos vão se sentindo mais confiantes, à medida que os efeitos das atividades propostas forem sendo alcançados. Segundo Ribeiro, citado por Tahan (1965), "a Educação é obra difícilima, de paciência, de perseverança, de sagacidade, de amor e de dever".

ABSTRACT

The article aims at showing the importance of writing in the teaching of mathematics in both elementary and high schools, where its applicability and potentiality are discussed. Some activities which might contribute to the performance of educators in the classroom setting are also presented.

NOTAS

- 1 Feito pelo aluno Rodrigo Moreira Leite depois de discutir no seu grupo sobre o porquê da regra. Instituto Presbiteriano de Educação, novembro de 1995.
- 2 O estudo da equivalência de equações do 1º grau foi feito usando-se o equilíbrio da balança de dois pratos, utilizando o trabalho *Equações do 1º grau, uma abordagem histórica*.
- 3 Carta feita pela aluna Mayra Storti, da 6ª série do Instituto Presbiteriano de Educação, em agosto de 1995. Carta ao amigo Vítor.
- 4 Gibi intitulado "Cebolinha e seus amiguinhos falando sobre algumas coisas de Matemática", feito pelas alunas Camila, Priscilla, Soraya, Larissa e Daniela, da 6ª série do Instituto Presbiteriano de Educação. Os diálogos foram reescritos, logo em seguida, por problemas de legibilidade.
- 5 Redigida em março de 1995 pelas alunas Daniela Batista, Andréia de Oliveira, Tais Peixoto e Carla Alessandra. IPE.
- 6 No livro *Didática da Matemática*, de Malba Tahan (1965), "O Caderno" traz algumas estratégias de avaliação desta atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, Emilia. Sobre a necessária coordenação entre as semelhanças e diferenças. In: PIAGET, VYGOTSKY. *Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática, 1995. p.147-175.
- GONÇALVES, Francisca dos Santos. Contribuições de Vygotsky para a elaboração do conhecimento na perspectiva histórico-cultural. *Revista Pedagógica*, p. 8-11, jul./ago.1995.
- JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LAPAN, Glenda; SHARAM, Pamel W. Communication and reasoning: critical dimensions of sense making in Mathematics. In: NCTM: new directions for elementary school Mathematics. EUA: Yearbook, 1989.
- LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar – argumentos contra uma falsa oposição. In: PIAGET, VYGOTSKY. *Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática, 1995. p.85-146.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS UNITED STATES OF AMÉRICA. Mathematics an communication (Curriculum standards for grades K-4, 5-8, 9-12) In: *Curriculum and evolution standards for school Mathematics*. EUA, march-1989. p.26-28;78-80;140-142
- _____. Mathematics as problem solving, reasoning and communication. In: *Curriculum and evolution standards for school Mathematics*. EUA, march-1991/p. 95-103.
- NUNES, Terezinha. Sistemas de signos e aprendizagem conceptual. In: *Quadrante* – Revista Teórica e de Investigação. Associação de Professores de Matemática. Lisboa. v. 4, n. 1, 1995, p. 7-24.
- SANTOS, Vânia Maria Pereira dos. Resumo. *Linguagem escrita no ensino de Matemática*. Goiânia, UFG, 1994. (mimeo).
- TAHAN, Malba. *Didática da Matemática*. 2. ed. v. 1. São Paulo: Editora Saraiva, 1965.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VARIZO, Zaira da Cunha de Melo. *Redação no ensino de Matemática*. Goiânia, UFG, 1993. (mimeo).

APOSTANDO NO SUCESSO DO ENSINO DA MATEMÁTICA ELEMENTAR ATRAVÉS DE JOGOS

Eleuza de Melo Silva*

RESUMO

O propósito deste artigo é tratar de questões relativas ao ensino da Matemática Elementar através de jogos. São apresentadas algumas reflexões que justificam a realização de jogos matemáticos pela criança e posteriormente conceitua-se esta atividade pedagógica para, à guisa de conclusão, ponderar a relevância da viabilização do ensino lúdico da Matemática Elementar.

O ensino da Matemática continua sendo um dos desafios que a escola tem enfrentado. Frequentemente, professores e alunos deparam-se com questões relativas ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos dessa disciplina, criando situações, às vezes, difíceis para ambos.

Ao nos depararmos com tais situações é interessante propor questões, tais como:

- Como propor um trabalho de sala de aula que propicie ao aluno o desenvolvimento do raciocínio lógico, independente e criativo?
- De que forma os conteúdos matemáticos têm chegado até nossos alunos?
- Como a escola tem valorizado o saber do aluno, o seu modo de pensar?

Essas e outras questões parecem fundamentais para refletirmos a prática pedagógica do dia-a-dia da sala de aula.

* Professora do Departamento de Educação/UCG e da Faculdade de Educação/UFG.

Para responder a essas questões, dois aspectos nos parecem essenciais: o primeiro se refere à visão que temos dessa disciplina e que, em geral, norteia o ensino. Essa ciência, ao longo dos anos, tem sido considerada a disciplina nobre do currículo, trabalhada como conhecimento pronto e acabado, cujo saber constitui privilégio de poucos. De acordo com essa ótica, somente os sujeitos inteligentes conseguem compreendê-la.

O segundo aspecto diz respeito ao excesso de esquematização, ao uso de fórmulas matemáticas e à ênfase na transmissão de informações e códigos em que se exige do aluno o uso de símbolos e regras distanciados das suas práticas diárias. O que chega até o aluno são as “codificações *a posteriori*” dos conteúdos matemáticos. Verifica-se também a pressa em ensinar para o aluno as regras, os algoritmos e as técnicas operatórias, desde as séries iniciais – pré-escola e primeira série –, em detrimento da compreensão dos conceitos matemáticos básicos. O ato de aprender se transforma em mecanismo de memorização de informações, contribuindo para embotar a imaginação e a criatividade do aluno no processo de construção do conhecimento.

Diante dessas e de outras questões é que devemos buscar suportes teóricos, como instâncias de reflexões constantes da nossa prática pedagógica.

A escola não pode desconhecer a história do conhecimento matemático que foi construído pelo aluno na família, no seu universo vivido. Quando o aluno chega à escola, ele já faz Matemática! Ao realizar os cálculos do valor de suas compras ou de resultados de jogos, ele demonstra competência numérica e uso de símbolos. Matemática é vida; é preciso, portanto, vivê-la dentro da escola. E bastante oportuno é vivê-la através dos jogos matemáticos.

Vigotsky (1991) observa que a mente da criança defronta-se com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando está entregue aos seus próprios recursos. Explicitando a idéia do autor, entende-se que a diferença de desempenho entre os alunos deve-se, em grande parte, às diferenças qualitativas em seu ambiente social – o aprendizado não é uma construção apenas individual, é também um processo profundamente social, cabendo ao professor ser o mediador do diálogo do aluno com o conhecimento, no sentido de ele próprio construir novos conhecimentos, na busca de sua autonomia.

A escola se propõe a repensar o ensino e a aprendizagem da Matemática Elementar e a promover situações que oportunizem relações entre modelos simbólicos e a experiência de cada aluno no campo da matemática. As atividades matemáticas através dos jogos ajudam os alunos a desenvolver sua capacidade cognitiva e interpessoal de modo mais eficiente e prazeroso do que através de exercícios do tipo “siga o modelo”, mimeografados, ou por meio de atividades similares. Acreditamos que os jogos constituem um valioso instrumento de recriação teórico-prática de aproximação da Matemática do cotidiano, rumo a um novo agir pedagógico. “O jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança” (Piaget, 1979).

De acordo com Piaget, o jogo procura envolver as crianças, encorajando-as a refletir sobre suas ações coletivas, a pensar, a descobrir e, sobretudo, a construir seu próprio pensamento.

Ao trabalhar os conteúdos matemáticos através dos jogos, é fundamental que o professor passe a valorizar a capacidade do aluno de aprender a resolver situações de forma independente, no âmbito das inter-relações possíveis da sala de aula, procurando desmistificar preconceitos, falsas dificuldades e, principalmente, tabus que cegam olhos, tapam ouvidos e silenciam vozes de muitos aprendizes.

Os jogos levam os alunos a aprender ou assimilar esta matemática, servindo de estratégia para provocar a reflexão e o estabelecimento de relações lógicas por parte do aluno. Em síntese, além de proporcionar prazer e diversão, o jogo pode representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo do aluno. Estas podem ser razões suficientes para que se utilize o jogo na educação matemática.

Através do jogo, a criança pode descobrir seu potencial criativo, sua capacidade de concentrar-se e de envolver-se, e daí se predispor a uma mudança de atitude. Além disso, pode viver as possibilidades de levantar hipóteses, arriscar-se, errar, planejar e criticar. Por tudo isso, entende-se que o jogo pode ser de fundamental importância dentro do ensino da Matemática, entretanto é bom estar alerta para que ele não se transforme em apenas mais uma obrigação para alunos e professores. O jogo faz parte da cultura do homem e é expressão de alegria e prazer. Macedo (1995) ressalta que os jogos constituem respostas que damos a nós mesmos ou que a cultura dá a perguntas a que não se sabe responder.

Joga-se para tudo; mesmo com a tecnologia e uma ciência que explica tudo, o jogo mantém seu espaço e continua sendo importante.

A vida é uma rede interligada de jogos: o homem joga e gosta de jogar; portanto, é nosso propósito trabalhar a Matemática através de jogos. Estamos apostando neste jogo de fazer do ensino da Matemática Elementar algo prazeroso, lúdico; uma busca de respostas aos desafios que se apresentam ao pensamento lógico-matemático e também de momentos de expressão da criatividade.

A Psicologia Cognitiva nos tem esclarecido diversos elementos do processo de aprendizagem. Várias pesquisas apontam a importância de se trabalhar atividades matemáticas através dos jogos. Daí o nosso propósito ao apostar no sucesso do ensino e da aprendizagem da Matemática do Ensino Fundamental através da utilização de jogos e brincadeiras. Tendo em vista que a atual tendência do ensino de Matemática é o ensino pela compreensão, com significado e ligado à realidade, acreditamos que o ensino da Matemática através dos jogos é uma grande contribuição para a viabilização dessa tendência.

Esperamos que essa discussão venha a repercutir no desenvolvimento de novos caminhos para o cotidiano da prática escolar, ainda que saibamos que há muito a discutir e pesquisar.

Apostemos nesse jogo!

ABSTRACT

The aim of this article is to work with questions related to the Elementary Mathematics teaching through games. Some reflections about this theme are here introduced, and they justify the realization of math games by children. Later on, this pedagogical activity is judged in order to, afterwards, make a conclusion considering the importance of the Elementary Math teaching through games.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KAMII, Constance. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: *Linguagem, pensamento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. *Caderno de Pesquisa*. (São Paulo), n. 93, p. 5-10, maio 1995.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

TAHAN, Malba. *Didática de Matemática*. São Paulo: Saraiva, 1965.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Introdução ao jogo, o jogo e a aprendizagem matemática
A vida é uma rede interligada de jogos, o homem joga e gosta de jogar; portanto, é nosso propósito trabalhar a Matemática através de jogos. Estamos apostando neste jogo de fazer do ensino da Matemática Elementar algo prazeroso, lúdico; uma busca de respostas aos desafios que se apresentam ao pensamento lógico-matemático e também de momentos de expressão da criatividade.

Michael W. Apple

A EDUCAÇÃO DA ECONOMIA

*Francisco Hudson da Cunha Lustosa**

Entretanto, não é suficiente criticar o funcionamento do sistema. A crítica precisa vir acompanhada por "propostas específicas de um modelo social alternativo (que pode ser chamado de socialista, se quisermos)". Essas propostas não devem ser copiadas globalmente de outros países, mas precisam ser adaptadas às presentes condições; sem isso, novamente, pode-se esperar pouco na direção de uma mudança estrutural séria e progressista.

(Michael W. Apple)

RESUMO

O estudo aqui apresentado trata da educação da economia, articulada com um novo discurso, reconhecendo que a economia da educação capitalista/teoria do capital humano esconde mais do que mostra, desnudando-a para demonstrar a visão de mundo e o capital que engendra essa teoria, colocada, ao mesmo tempo como teoria de desenvolvimento e teoria educacional. Na tentativa de entender a lógica de uma economia da educação, que subordina a educação à lógica da acumulação, fia-se no tear dos que sonham com a educação da economia, com a educação da educação, optando por estudiosos comprometidos em ler, cotidianamente, por uma educação integral com desenvolvimento sustentável, em que homem e natureza se educam e se fazem educar. O caminho dos sonhadores deve ser seguido, na certeza de que somente a conscientização crítica não resolve o acesso ao saber. É imprescindível a ação para que se pense com a condição de crer em uma educação que conduza a economia a preceitos éticos, e que o trabalho humano seja prazeroso e realizador.

* Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação/UFG.

Frigotto, ao fazer a crítica à teoria do capital humano, diz que essa é uma teoria de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, educacional, norteadas pela nova roupagem do capital monopolista, que dita as regras da acumulação de riquezas nos países periféricos.

O economista Mark Blaug (1972) defende a teoria do capital humano como um programa de pesquisa em evidência, principalmente com a "nova" economia da educação que revigora, em sua opinião, uma função socializadora, comandada pelos "radicais americanos" (Costa, 1992).

A posição de Blaug, em comparação com a de Frigotto, não diz quase nada pelo que expressa, mas diz quase tudo pelo que nega. Frigotto, ao contrário, diz tudo pelo que afirma e quase nada pelo que nega. Em consonância com a posição deste, ao evidenciar a teoria de desenvolvimento e educação ao mesmo tempo, Saviani, em *Desenvolvimento e educação na América Latina*, apresenta os textos de autores hispano-americanos (Rama, Lamarra, Aguerrondo e Weinberg) e faz uma análise comparativa com a realidade educacional brasileira, chamando a atenção para os diversos enfoques presentes na discussão dos problemas educacionais em vários países da região. Comenta Saviani que a publicação dos artigos dos autores, no livro, objetiva uma contribuição para ampliar os conhecimentos de diversos enfoques que contornam os problemas educacionais existentes em muitos países da região. Assim, ele pretende dar um destaque e, em alguns pontos, relacioná-los com a realidade brasileira.

A comparação feita por Saviani interessa diretamente a este artigo, pois a proposta de educar a economia parte da nossa base empírica histórica. Base essa que os modelos de desenvolvimento econômico social têm determinado e tentado direcionar a qualquer custo, ou, se quisermos, os estilos educacionais historicamente impostos.

Os artigos de Weinberg e Rama tratam de um mesmo problema: "identificar os modelos (estilos) educacionais no desenvolvimento das sociedades latino-americanas", demonstrar como esses irão determinar alguns modelos (estilos) educacionais, que Saviani retira de Rama e nos diz não serem tão simples de distinguir entre si. A saber, estilos tradicionais, de modernização social, de participação cultural e de congelamento político (Saviani, 1987). Ele faz uma rápida introdução desses estilos educacionais e compara algumas posições metodológicas

entre Rama e Weinberg. Comenta os planos educacionais do final da década de 60, analisados por Lamarra e Aguerrondo, e conclui:

O desenvolvimento histórico da América Latina se resume a um processo de modernização conservadora conduzido pelos setores economicamente dominantes, através das elites intelectuais que expressam seus interesses e cujo limite situa-se na incorporação subordinada das camadas médias. Para tanto é mister manter sob o controle (...) as camadas trabalhadoras, evitar sua organização e não hesitar em lançar mão da repressão toda vez que as pressões populares possam ameaçar a ordem que corresponde aos interesses dominantes. Eis por que assistimos, nos últimos anos, em toda a América Latina, à disseminação da ideologia da segurança e desenvolvimento, versão atual do binômio ordem e progresso, através da qual se pôs em ação o 'modelo de congelamento político'. (Saviani, 1987, p.11)

Em relação aos modelos, o autor considera como "modernização conservadora" os estilos intermediários de "modernização social, participação cultural e tecnocrática", excluindo os extremos, ou seja, o estilo tradicional e o de congelamento político. O rompimento do estilo tradicional foi então uma exigência do desenvolvimento econômico. Afinal, a ordem e o progresso precisavam ser preservados. *Grosso modo*, "a modernização conservadora" ocorreu das últimas décadas do século passado até meados do século atual, sob o comando da modernização social, chegando a alguns episódios da participação cultural ao "estilo tecnocrático a partir da década de 60". No final da mesma década apareceu a "explosão documental", o planejamento educacional. Quem não se lembra dos mirabolantes planos educacionais?

O estilo do congelamento político generalizado, para a grande maioria dos países (décadas de 60 e 70), em combinação com o estilo tecnocrático, ou ultrapassando-o (Saviani, 1987), mostra "o impasse em que se desenvolveram as tentativas de modernização conservadora". Houve uma generalização desse estilo. Em uma tentativa de articular os artigos de Rama e Weinberg, o autor argumenta que o processo de modernização conservadora acontece num "movimento pendular", oscilando entre "os pólos tradicional, conservador e moderno". Após

abordar esses aspectos, no contexto da América Latina, Saviani faz uma ligeira comparação com o Brasil, dizendo que não tivemos "estadistas da educação batalhadores da causa educativa do porte de um Sarmiento, na Argentina, ou um Varela, no Uruguai".

Comenta que o movimento pendular também se fez presente na realidade brasileira, exemplificando com a influência do spencerismo e especialmente do positivismo, idéias republicanas, com a máxima da bandeira: ordem e progresso. Saviani destaca também a proclamação da Independência, com a conhecida disputa entre liberais e conservadores, que ele chama de *sui generis*; afinal, tratando-se de interesses particulares, os conservadores se utilizam de idéias liberais, e vice-versa.

Quanto ao esquema dos estilos de desenvolvimento proposto por Rama, considera correto que o estilo tradicional predominou em nosso país por volta de 1930. Daí a penetração das idéias liberais, "ensaios antecipadores do estilo de modernização social", que não se impôs de imediato por necessitar de base econômica, social e política. Para o autor, o ano de 1930 é marcado pelo rompimento da dominação política das oligarquias rurais que abre possibilidades para a absorção de outro modelo, "o estilo de modernização social que predomina após 1930".

O populismo se expressa politicamente na manipulação da mobilização das massas, indispensável ao referido modelo. O estilo de participação cultural, entretanto, não se configurou como predominante na realidade brasileira (Saviani, 1987). Este vê o período pós-64 como uma "combinação" dos dois estilos: tecnocrático e de congelamento político. Ou seja,

ao mesmo tempo em que se buscou, *manu militari*, reimpôr a autoridade e impedir a mobilização popular, promoveu-se, em seguida, a 'despolitização' da educação e se definiu como seu principal papel a preparação funcional de recursos humanos (...) Nesse período ocorre, também, no Brasil aquilo que foi denominado por Lamarra-Aguerrondo de 'explosão documental do planejamento' (...) As leis 5.540/68 e 5.692/71 reordenam os sistemas de ensino segundo essa nova orientação e o estilo tecnocrático é posto a funcionar através de uma pletera de planos, decretos, regulamentos, portarias, pareceres, indicações,

resoluções, em suma, através da fúria legislante que assolou o país. (Saviani, 1987, p.15)

A abertura política, para Saviani, vai corresponder a uma condição em que a crise econômica inviabiliza "o estilo tecnocrático" e o regime se desgasta, impedindo que seja adotado unicamente "o estilo do congelamento político". Nesse quadro vão ressurgir "alguns elementos dos estilos de modernização social de participação cultural".

O autor questiona se é possível reeditá-los, isoladamente, ou de maneira combinada. Responde que talvez não; provavelmente, a situação de indefinição se estenda ainda por mais tempo, surgindo então um novo estilo que possa incorporar, em algum grau, componentes de caráter socialista. Caso isto não se efetive e a elite dominante não ceda às pressões populares, "ter-se-á um retorno ao estilo do congelamento político", no qual a brutalidade seria mais desumana do que na experiência passada e os resultados seriam imprevisíveis (Saviani, 1987).

Diante das pressões populares, a elite foi obrigada a ceder e a mudar de tática, sendo derrotada politicamente no parlamento, especificamente na questão do *impeachment* de um presidente por ela financiado. Não podendo utilizar-se do seu braço armado, mas chantageando, divulgando manobras militares pela televisão, com um discurso moralizante e legalista, a elite cedeu, pois "a decisão firme de um povo é mais forte que qualquer poder governamental" (Prado Júnior, 1992).

Assim, vivemos o estilo da modernização conservadora com o neoliberalismo, uma experiência de hibridismo à moda brasileira. Pelo exposto até aqui, percebe-se que temos "uma herança de exclusão" desde o caráter inicial e geral de nossa colonização, com a presença de uma cultura de invasores europeus, impondo uma "educação pela pedra", como nos diz o grande poeta João Cabral de Melo Neto (1966, p. 20):

Uma educação pela pedra: por lições; para aprender da pedra, freqüentá-la; captar sua voz inenfática, impessoal (pela dedicação ela começa as aulas). A lição de moral, sua resistência fria ao que flui e a fluir, a ser maleada; a de poética, sua carnadura concreta; a de *economia*, seu adensar-se compacta: lições da

pedra (*de fora para dentro*, cartilha muda), para quem soletrá-la. (Grifo nosso).

A partir de 1930, com a introdução da industrialização, por meio da substituição de importações, o país cresce economicamente, com discurso nacionalizante mas com estreita dependência de recursos estrangeiros.

Nos anos 50, com idéias desenvolvimentistas e com o país associado ao velho capital estrangeiro, cresce o processo inflacionário. Na década de 60, crescem a dependência e a associação ao capital transnacional e às tecnologias importadas, com base em uma lógica de desenvolvimento não auto-sustentável, produzindo não para satisfazer às necessidades do povo brasileiro, mas para manter os interesses dos credores internacionais.

Não se pode negar, entretanto, que crescemos economicamente. É só verificar o período de 1930-1980, no qual os estudiosos brasileiros confirmam a estrutura do parque industrial montado com o capital estrangeiro como o modelo econômico de crescimento dependente.

Sabemos que a política econômica dessa época foi recessiva. A partir de 1967 toma-se a decisão política – antes de tudo, negativa – de implementar a retomada do crescimento econômico. Os economistas, donos da verdade, achavam que não era mais necessário provocar recessão e encaminharam a decisão política de promover o crescimento acelerado do Produto Interno Bruto (PIB) Brasileiro, de 1968 a 1971, processo conhecido como *milagre brasileiro*. É desnecessário falar na manipulação de índices (Singer, 1982).

Ora, em economia não existem milagres. Na verdade, conforme Singer, os "milagres econômicos têm, sobretudo, caráter político". Quem não se lembra do discurso delfiniano de fazer crescer o bolo para, depois, dividir? O exemplo do "milagre alemão" serviu de propaganda ao neoliberalismo, e o "milagre japonês" terá sua propaganda e servirá para "fundamentar uma nova política de desenvolvimento, objetivando exportação, com mão-de-obra barata, (...) o milagre brasileiro reúne as excelências do neoliberalismo alemão e do crescimento 'para fora' japonês" (Singer, 1982).

Na década de 70 acontecem mudanças e inovações tecnológicas, com informatização e comunicação; nos anos 80 ocorre a quebra do

modelo soviético, com a homogeneização do espaço político-econômico segundo a ótica do capitalismo integrado em todo o mundo. A política neoliberal impõe o discurso da modernização, arquitetada com os objetivos da nova etapa de acumulação de capital – a globalizada, politicamente comandada e gerenciada pelo FMI, pelo Banco Mundial, pelos megaconglomerados e pelo grupo dos sete países mais ricos do mundo.

Há uma trilogia de palavras que caracteriza os aprendizes de feiticeiros (economistas) e funciona de forma mágica na tradução dessa política: os *ajustes estruturais* (significando liberalização, privatização das empresas estatais, desregulamentação das atividades econômicas), a *abertura* ao mercado mundial e a *estabilização econômica*. O trio de medidas objetiva o Estado Mínimo, considerado agora como algo inerente à mundialização da economia de mercado.

Habermas, em entrevista concedida a Freitag e Rouanet (1995) sobre a "nova" ordem mundial, se diz preocupado quanto ao rumo do capitalismo, às políticas neoliberais, à ética, à democracia, às guerras civis, à exclusão de subclasses, à educação e à globalização da economia. Com o colapso da União Soviética, afirma, foi criada "uma estranha mistura de dois estados de espírito": o de um mundo que havia acabado e o de um novo mundo, o que não é totalmente verídico nem totalmente falso. Mas uma gama de problemas antigos não foi resolvida, apenas empurrada para a frente. Assim, a partir do começo dos anos 80, adotam-se, em todo o mundo, soluções neoliberais.

O Estado nacional não consegue mais controlar "as condições produtivas da própria economia". Hoje temos um mercado financeiro globalizado, uma vez que as "condições de produção perderam totalmente seu caráter nacional".

Para Habermas, fala-se muito em reestruturação do Estado Social, o que, para a grande maioria, significa simplesmente a sua desestruturação. Assim, ele identifica hoje uma "população excedente, (...) segmentada em subclasses" e que perde o potencial para romper. O que podem elas oferecer senão a autodestruição? (Freitag e Rouanet, 1995). É o que se vê nos EUA, especificamente nas revoltas ocorridas no início da década de 90, em Los Angeles.

Podemos relacionar a mesma situação hoje em todo o mundo. No que diz respeito à realidade brasileira, temos os arrastões, as falanges

armadas, os *punks* periféricos, os excluídos das regiões Norte e Nordeste. Na realidade, criamos uma sub-raça, que está pendendo para o homem gabiru.¹

Outro exemplo dramático e vergonhoso é o suicídio dos índios brasileiros da tribo Caoá, da família Guarani, que, excluídos da modernização brasileira, espoliados em todos os aspectos, são obrigados ao trabalho improdutivo, nas usinas de açúcar, para não morrer de fome. Segundo denunciou o historiador Antônio Brand, para os índios, "essa não é uma vida que vale a pena ser vivida". O suicídio pode ser considerado aterrorizador para o chamado mundo "civilizado"; para o índio, no entanto, que vê seu hábitat ser destruído, pode ser a única saída. Assim como foi necessário sacrificar muitos Chico Mendes, a política indianista do governo brasileiro segue irresponsavelmente o caminho do desenvolvimento econômico não sustentável.

Difícil é aceitar a lógica perversa da acumulação. A destruição e todas as conseqüências nefastas do crescimento econômico não foram suficientes para que os responsáveis pelo progresso (os economistas) percebessem algo além do PIB. Como se não bastasse, estamos tolerando hoje no Brasil, sem maiores preocupações, um *apartheid*² social que engloba "dois terços da população".

Os economistas brasileiros se orgulham do nosso avanço científico e tecnológico, o que faz do Brasil o décimo PIB do mundo. Mas como explicar que a nação exclua 42% dos brasileiros, obrigando-os à miséria absoluta, a uma "antivida"? Se o crescimento econômico, o progresso, não serve para resolver os problemas sociais, então para que serve? Adianta fabricar carros modernos, tanques de guerra, e não conseguir, sequer, combater a mortalidade infantil? Como justificar eticamente uma economia que destrói o social, mas resguarda as mercadorias? Segundo Frigotto (1991, p. 262),

o caso brasileiro talvez seja, pelo tipo de relações capitalistas vigentes, um dos exemplos de como o avanço científico e tecnológico veloz não significa melhoria nas condições de vida (emprego, moradia, saúde, alimentação e educação) para a maioria dos brasileiros. Nas últimas três ou quatro décadas nos constituímos (...) no quinto produtor de alimentos - dos

primeiros em exportação de alimentação -, além de nos tornarmos competitivos na área da informática frente aos centros mais desenvolvidos do mundo, assim como no plano da indústria bélica e da agricultura moderna. Todavia, esse imenso progresso mantém à margem, em miséria absoluta ou nível de sobrevivência mínima, 65% dos brasileiros (IBGE, indicadores sociais, 1988). (...) O índice de mortalidade infantil, em nosso país, é de 87 em cada mil, quando a média em países desenvolvidos é de 8 a 12 por mil, o que nos dá uma idéia das condições e qualidade de vida da maioria da população.

Segundo Buarque (1990), o Brasil ocupa o segundo lugar entre os maiores bolsões de miséria do mundo, apresentando ainda doenças consideradas primitivas, como lepra, dengue,³ tuberculose, doença de Chagas, malária etc. A média geral de esperança de vida é de 63 anos, mas no Nordeste é de menos que 50 anos.

Desde os anos 50, os países do terceiro mundo vêm a elaborando planos de desenvolvimento econômico com justificativas de educação da população para o próprio desenvolvimento econômico. No entanto, historicamente, já foi comprovado que uma "sociedade segregada" aos efeitos da educação e da saúde pouco impacto tem causado no crescimento econômico. E, para Buarque (1990),

nenhuma sociedade se desenvolve e se democratiza sem educar suas massas (...) O discurso que tenta justificar a educação como meio de atingir o desenvolvimento econômico [a longo prazo, é para ele] é fruto da hipocrisia dos planejadores, uma vez que a decisão política para isto sempre foi negada.

A realidade atual é assustadora e talvez seja por isso mesmo que Habermas defenda a domesticação do sistema econômico. A sua preocupação é tanta a ponto de ele afirmar o seguinte: "Eu deveria ter sido economista. Agora é tarde." Assim, o criador da teoria ética (ética discursiva, em co-autoria com Apple) é enfático, quando afirma:

O que nos falta é uma crítica do capitalismo, uma crítica diferente, com outras premissas, mas, ainda assim, uma crítica enérgica. (...) Desde o fim da União Soviética, parece ter se difundido no mundo inteiro o pressuposto tácito de que, com isso, toda a tradição socialista e os argumentos críticos e cétricos com relação ao capitalismo teriam perdido seu valor. (Habermas 1995, p. 5 - 6)

Quanto à ética que é inerente à economia, esta claramente é defendida por Habermas (1995), Appel (1989) e Buarque (1990/1991/1992). A mesma preocupação em educar, eticamente, a economia está presente em Celso Furtado (1992, p. 76-77):

O desafio que se coloca no umbral do século XXI é nada menos do que mudar o curso da civilização, deslocar o seu eixo da lógica dos meios a serviço da acumulação, num curto horizonte de tempo, para uma lógica dos fins em função do bem-estar social, do exercício da liberdade e da cooperação entre os povos. Devemos nos empenhar para que essa seja a tarefa maior dentre as que preocuparão os homens no correr do próximo século: estabelecer novas prioridades para a ação política em função de uma nova concepção do desenvolvimento, posto ao alcance de todos os povos e capaz de preservar o equilíbrio ecológico. O objetivo deixaria de ser a reprodução dos padrões de consumo das minorias abastadas para ser a satisfação das necessidades fundamentais do conjunto da população.

A educação deixaria de ser somente instrução, como defende a economia da educação⁴ neoclássica/teoria do capital humano,⁵ e passaria a implicar também uma educação da economia, em que teríamos então uma

educação concebida como desenvolvimento das potencialidades nos planos ético, estético e da ação solidária. A criatividade humana, hoje

orientada de forma obsessiva para a inovação técnica, a serviço da acumulação econômica e do poder militar, seria dirigida para a busca da felicidade, esta entendida como a realização da potencialidade e aspirações dos indivíduos e das comunidades vivendo solidariamente. (Furtado, 1992, p. 76)

Esta citação não deixa nenhuma dúvida em relação à difícil tarefa para se mudarem os objetivos da desordem do progresso econômico ou, como nos diz Buarque, se impor uma "modernidade ética que comande a modernidade técnica", uma subordinação da lógica do crescimento ao social. A economia não pode ter um fim em si mesma, mas deve ser um meio para que as necessidades humanas sejam satisfeitas possibilitando usufruir as conquistas sociais, bem como o tempo livre, necessário e indispensável para a busca do lúdico e a expressão de sua própria cultura.

Dentro dessa perspectiva é que devemos propor a educação da economia, em que o econômico é que deve ser submetido ao social.

Os economistas brasileiros foram influenciados, nas últimas décadas, pelo pensamento funcional-eficientista, dos EUA e da Europa Ocidental. As conseqüências foram a utilização da educação como veículo para o crescimento econômico, segundo os cânones da teoria do capital humano. Assim usaram-se as técnicas de benefício-custo objetivando financiar menos a educação, embora se mantivesse o discurso da teoria do capital humano, para poder atender aos objetivos da economia brasileira (Buarque, 1991). O bem-estar social foi submetido ao crescimento da economia, relegado a uma condição subordinada. Conforme essa lógica, os gastos em educação são logicamente justificados, quando rentáveis economicamente. Faz-se necessária, urgentemente, uma inversão, pois educar a economia "tem que estar no próprio objetivo ético da educação e não nos resultados econômicos".

Essa "deseducação" existente no Brasil faz parte do próprio processo de modernização do país, "na medida em que a opção sócio-

econômica definiu objetivos que se chocam com a prioridade à educação". Apesar de muitos educadores responsabilizarem os governantes pela desconsideração com que a educação foi atendida, essa não difere muito da maneira como a população vê o problema e define suas prioridades (Buarque, 1991). Bastante diferente é a realidade dos povos e estados que priorizam a educação, como o Oriente confuciano e os países ocidentais que fizeram uma combinação da economia com propósitos sociais, a exemplo do Leste europeu, Cuba, Costa Rica e países da Europa Ocidental.

Desses países destacaremos Cuba que, apesar do bloqueio econômico, perverso e irresponsável, mantido pelos Estados Unidos, tem hoje 100% de sua população alfabetizada, com toda a sua juventude devidamente escolarizada até o segundo grau, além de programas de saúde e amparo às crianças, que fazem inveja a qualquer país modernizado, como o Brasil e os Estados Unidos.

No livro *Os ares do mundo*, o economista Celso Furtado faz uma crítica a Cuba, a nosso ver, muito discutível. No entanto, Furtado diz que o fio da meada, para compreender o país, está na luta pela independência, "no esforço para tirar-se de cima um gigante que aplasta, seduz, corrompe" (Furtado, 1991). A experiência de participação popular nas discussões e nos debates de preparação "das decisões administrativas e políticas é significativa". Apesar de suas críticas a Cuba, reconhece que

o esforço para elevar o nível cultural do povo é extraordinário e parece suscitar resposta muito positiva. Deste e de muitos outros pontos de vista há muito que aprender com os cubanos. (Furtado, 1991, p.139)

Enquanto nos EUA e no Brasil prevalece a orientação, conceptiva "de que o social é submetido ao econômico"- sob a premissa de que, se a economia for dinamizada, a sociedade passará a ter atendimento social - Cuba tomou uma posição inversa: "submeteu o econômico à realização

dos objetivos sociais" (Buarque, 1990). Esse pequeno país carente de energia e que tem no açúcar a principal riqueza, desde a sua revolução, compreendeu que a orientação política pressupõe um ato pedagógico, como defendia Gramsci e como pensava também Freire.

O Brasil, ao contrário, seguindo estratégias do governo de Washington, submete-se a uma complicada política de crescimento econômico, usando a economia da educação/teoria do capital humano como meio para se chegar ao crescimento econômico. A idéia de progresso, de modernidade, afastou os objetivos sociais. Buarque (1990, p. 67-68) comenta com precisão esta idéia:

O progresso econômico levaria sistematicamente a uma observação do bem-estar social, com elevação do nível de saúde, de nascimento, educacional e cultural da população. Todo o esforço foi concentrado nos investimentos da infraestrutura econômica. (...) A saúde pública e os programas de habitação popular foram encarados mais como veículos para dinamizar o setor produtivo do que como atividades-fins, que atenderiam a interesses sociais da população. (...) Ao longo dos primeiros 27 anos deste século, o produto interno bruto brasileiro teve apenas 8 taxas negativas (...) Em termos de produto estamos entre as dez maiores economias do mundo. É praticamente auto-suficiente em todos os ramos das indústrias, produzindo e competindo no mercado internacional, desde têxteis até aviões, passando por uma indústria metal-mecânica capaz de produzir um milhão de automóveis por ano. (...) A agricultura brasileira está entre os maiores exportadores do mundo, dispondo de elevado grau de mecanização e suporte técnico em geral. (...) Sua infra-estrutura científica, tecnológica e de ensino superior põe o Brasil em condições de igualdade com intelectuais de todo o mundo, embora em desigualdade em termos de quantidade. O Brasil tem tecnologia e competência administrativa que lhe permitiram projetar e construir a maior hidrelétrica de todo o mundo.

Apesar da existência desse Brasil rico, há índices de não alfabetizados⁶ que envergonham os mais notáveis dos professores de idéias neoliberais. Buarque comenta que de cada 100 alunos somente nove conseguem terminar o secundário e somente dois conseguem ingressar em universidades. Em nosso país, tanto o analfabetismo como a fome⁷ são decorrentes de decisões políticas, que priorizam a economia e o crescimento econômico. Para Buarque, "a fome de crescimento econômico levou ao crescimento da fome no país". Não é por acaso que a grande maioria das crianças pobres que frequenta o ensino fundamental deixa de ir à escola quando falta merenda escolar.

No Brasil cresce a cada dia o número de escolas elitizadas, informatizadas, algumas com circuito fechado de televisão, enquanto os pobres deixam de estudar porque não existe escola para todos. E também porque as relações entre capital, trabalho e educação são tão díspares que em nada facilitam o acesso ao saber.

É bom lembrar que temos uma das maiores concentrações de terra do planeta,⁸ com enorme quantidade de horas de força de trabalho não pagas e um salário mínimo que humilha o trabalhador e faz da relação entre homem e natureza uma atividade rotineira, forçada e alienante.

Como se não bastasse, o Brasil rico explora o Brasil pobre, quando obriga a população a enviar 5% de seu produto apenas para pagar os juros. Isto quer dizer que exportamos, sem que haja retorno, o trabalho produtivo para pagar juros de uma dívida externa, controlada e reajustada pelos credores internacionais que, em troca, impõem-nos o trabalho improdutivo.

É sabido que o discurso tecnocrata, com a ajuda da imprensa, difundiu a idéia de que, após o crescimento ou depois de se produzir, haveria a distribuição de renda.

Assim a economia da educação elaborou o discurso que garantia a educação como uma necessidade, algo indispensável ao desenvolvimento econômico. Era preciso educar a população. Apesar de todo o discurso orientado nos planos de desenvolvimento, havia, aparentemente, mais investimento no ensino superior e em treinamento

de mão-de-obra do que no ensino básico. Ou como diz Buarque (1991, p. 72):

Os investimentos sociais sempre estiveram subordinados à disponibilidade de recursos, depois de feitos os investimentos na área da infra-estrutura econômica e nos setores diretamente produtivos.

Sabemos perfeitamente que é preciso dinamismo no processo econômico, como estratégia, como um meio e não como uma meta. Ao agir livremente, a economia destruirá não só a educação, mas os preceitos éticos, inerentes ao uso do poder econômico e político.

Buarque defende também a necessidade de se fazer a educação para o Brasil moderno, incluindo a educação da educação, a educação da universidade, da ciência e da tecnologia, a educação das elites, a educação do poder. Destacando a educação da educação, Marx já perguntava há 100 anos: Quem educa os educadores? Enguita (1989) nos lembra também que, sem a devida compreensão do mundo do trabalho, não se "pode dar a devida conta do mundo da educação".

Em que pesem os erros do governo e as precárias condições de trabalho da grande maioria dos professores, sem as ferramentas necessárias e sem formação política e cultural, não compreendemos o papel da escola. Segundo Enguita (1989), "uma função primordial da escola é a socialização para o trabalho".

A falta de uma educação da economia, acompanhada de uma educação da educação, tem nos levado a aceitar unicamente o que denuncia o sociólogo e educador: "la economía y el discurso sobre la educación" trazem várias conseqüências, dentre elas uma instituição escolar débil, com discurso débil.

Em sua crítica Enguita (1989) mostra como a economia da educação elabora e sustenta o discurso sobre a educação, identificando a escola como uma instituição vinculada ao mundo do trabalho e

comparando sua identidade com outras instituições, como o Estado, as empresas, as Igrejas, sem perder de vista as relações de trabalho, em que a escola está inserida. Apresenta, então, cinco teses nas quais a economia da educação se embasa para justificar o discurso. Por último, propõe reconstruir o discurso da educação.

O objeto que Enguita (1989, p. 29) discute

son las exigencias y demandas que hoy se plantean desde la economía, o invocando ésta, a la educación. No son las mismas de ayers, responden a cambios materiales en las formas de producción y distribución y sobre todo a una ofensiva ideológica que trata de establecer por todos los medios – y lo está consiguiendo en buena medida – la legitimidad del mercado y de la producción capitalista.

A citação é clara quanto às exigências e demandas que se planejam na economia, subordinando a educação a esta lógica – a troca, a fim de reconhecer o mercado, e as relações de troca no mundo da produção capitalista –, como legítimas e únicas.

Enguita afirma que o senso comum imagina como inevitáveis a morte e o pagamento de impostos, mas, para ele, a escola é que é inevitável, como a própria morte, e mais importante que os impostos. "No existe ninguna institución hoy en día tan ominicompreensiva como la escuela". Podemos viver sem carteira de identidade (em alguns países nem existe mais) e sem precisar da instituição Estado. Outras instituições, como os exércitos, as igrejas e as empresas, são mais poderosas que a escola. No entanto, pode-se evitar servir ao exército (especialmente mulheres), nunca ir a uma igreja e não trabalhar em uma empresa, mas não há como se livrar da escola.

As outras instituições preparam seus objetivos e conseguem fazer-se respeitar pela sociedade. Afinal não é necessário justificar "la fuerza, la riqueza y la fé..." enquanto "a la escuela, en cambio, no lo consigue

o ni siquiera lo intenta. La institución es débil y su discurso también lo es" (Enguita, 1989).

Desta forma, a escola vai se justificando para o que serve: o mercado de trabalho, o ingresso na sociedade, a atuação na vida política. Seus fins estão diretamente ligados à economia, à sociedade civil, ao Estado. E as escolas hoje buscam extrair esses fins da economia, formando trabalhadores.

A economia da educação elabora um quinteto de teses que subordinam a educação à economia, bem como se desqualificam na sua identidade e na sua finalidade, mantendo um discurso preso ao economicismo debilitado diante da superação da servidão.

As teses são:

Primera consigna: Han que adaptar la enseñanza a los cambios en el mercado de trabajo. Segunda consigna: Los analfabetos del futuro serán los que no entiendan la informática o las nuevas tecnología em general. Tercera consigna: Es preciso desarrollar los recursos humanos de acuerdo con las nuevas necesidades. Cuarta consigna: La escuela debe educar a los jóvenes para la iniciativa empresarial. Quinta consigna: Conseguir la "excelencia" en la educación. (Enguita, 1989, p. 29-42)

Enguita discute cada uma das teses e mostra que, por trás do discurso delas, existem interesses e privilégios na manutenção da dominação e da exploração das relações de trabalho em que se responsabiliza o indivíduo por sua sorte, a escola, por sua lentidão, e se protege a economia, em nome do "progresso". No final do seu artigo propõe "reconstruir el discurso de la educación". É enfático quando afirma que se o que queremos com a educação não nos convence, então, para sermos coerentes, teremos de construir um novo discurso educativo, desatrelado da economia da educação, autônomo. Em tudo isso, entretanto, nem a educação nem os educadores podem ter fins autônomos.

O fato de a escola preparar crianças e jovens para o ingresso na sociedade não significa uma postura acrítica, igual a esta sociedade atual. Assim, ele defende que o educador tem o direito e o dever de dar sua contribuição para poder formar ativos membros da sociedade. Aceitá-la como é e manter a conservação e, com isto, impedir a transformação da suposta realidade (Enguita, 1989).

Na busca da construção de um novo discurso da educação, o autor defende que "sus elementos de base deben buscar en la visión de una sociedad más justa, más democrática, menos desigual y con oportunidades para todos" (Enguita, 1989, p. 43).

E se a parte fundamental da sociedade está no trabalho, qualquer processo de transformação da realidade passa, necessariamente, por uma profunda e radical reorganização das condições de trabalho. Embora as condições de trabalho sejam a esfera da sociedade que menos se discute hoje, contraditoriamente é a que precisa ser mais discutida e entendida, razão pela qual as cinco teses defendidas pela economia da educação.

Desde el campo de la economía, parten de esa aceptación, en particular de la aceptación de la organización, la división y la jerarquización del trabajo existente. Dan éstas por buenas y culpan a la educación de no ser buen vasallo para tan noble señor... Ahora le toca a el vasallo decidir si acepta el orden señorial o prefiere otro." (Enguita, 1989, p. 43)

Nessa ordem senhorial, como diz Apple, as escolas não são mais que simples instrumentos de dominação. Daí a necessidade de "atores que lutam, contestam e agem de forma que podem contradizer", contribuindo para uma educação da economia.

ABSTRACT

This article proposes a new dialogue for the theory of education of the economy. It treats education and the theory of human capital recognizing that both these terms hide more than they are willing to show and proposes to expose them showing the vision of the world that give life to this theory. In an attempt to understand the logic of an economy of education, which subordinates education to the logic of accumulation a

challenge is thrown to those who dream of an education of economics based on ethical principles where human work is a pleasure.

NOTAS

1. Sobre a origem do termo homem gabiru, conferir fita de vídeo "Ilha das Flores".
2. Sobre apartheid, conferir Cristóvam Buarque (1993).
3. De acordo com os órgãos responsáveis pela saúde no Brasil, o percentual suportável de dengue em uma dada população é de 0,5. Na região Norte, especificamente no Estado do Tocantins, dentre 164 municípios existentes, 87 estão infectados com a doença, dos quais 33 atingiram o índice da doença de 20%, ficando com um percentual de 19,05% a mais do suportável. Faltam as condições mínimas de saneamento básico, coleta e de destino final de lixo, água tratada e educação básica, gratuita e de qualidade para todos. Vale ressaltar que, paralelamente a este quadro de saúde pública precária, existem fazendas de gado e de cavalo com tecnologias de última geração.
4. Sobre economia da educação, conferir dissertação de mestrado do autor, intitulada *A economia da educação ou a educação da economia*: uma crítica à teoria do capital humano no Brasil. Fortaleza, UFC.
5. Para Schultz essa tem o significado de preparar para uma profissão, por meio de instrução sistemática. O autor cita o neoclássico Machelup para se respaldar no conceito de educação como instrução. Diz Machelup: "As escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução" (Schultz, 1967, p. 18-19).
6. Na área de educação, o Estado do Tocantins apresenta um assustador índice de analfabetismo, da ordem de 62,30%, sendo que na região do norte do Estado, conhecida como Bico do Papagaio, essa taxa eleva-se para cerca de 83%. (Plano Decenal de Educação para Todos - Documento n. 5/TO, 1992).
7. Buarque (1990) nos lembra que Josué de Castro, "na década de 40, já fazia uma crítica ao crescimento econômico na forma como se relacionava com a Natureza". Com a depredação do meio ambiente

e do homem, as análises de Josué de Castro se evidenciaram. A respeito, ler Castro (1983).

8. No Estado do Tocantins "a estrutura fundiária é extremamente concentrada. Em 1985, 7,5% do número de propriedades rurais ocupavam 55% da área total dos estabelecimentos agropecuários cadastrados" (Plano Decenal de Educação para Todos - Documento n. 5/TO, 1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michel W. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BLAUG, M. *Economía de la educación: textos escogidos*. Trad. Apolonio Ruiz Ligeró. Madrid: Editorial Tecnos, 1972.
- _____. *Introdução à economia da educação*. Trad. de Leonel Valandro e Volnei Alves Corrêa. Porto Alegre: Globo, 1975.
- BUARQUE, Cristóvam. *Desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. *A revolução na esquerda e a invenção do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *A revolução nas prioridades: da modernização técnica à modernização ética*. Brasília: INESC/ INED, 1993.
- _____. *O que é apartação: o apartheid social no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Primeiros Passos).
- CARNOY, Martin. *Educação, economia e estado: base e superestrutura; relações e mediações*. Trad. Dagmar M.L.Zibás. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.
- _____. *Estado e teoria política*. Trad. de Equipe de Tradutores do Instituto de Letras da Puccamp. Campinas, SP: Papirus, 1990.

- _____. *A revolução nas prioridades: da modernização técnica à modernização ética*. Brasília: INESC/ INED, 1993.
- _____. *O que é apartação: o apartheid social no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Primeiros Passos).
- CARNOY, Martin. *Educação, economia e estado: base e superestrutura; relações e mediações*. Trad. Dagmar M.L.Zibás. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.
- _____. *Estado e teoria política*. Trad. de Equipe de Tradutores do Instituto de Letras da Puccamp. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- CASTRO, Ana Maria de. (Org.). *Fome, um tema proibido: últimos escritos de Josué e Castro*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- COSTA, Messias. *Economia da educação e alternativas de financiamento da educação: o estado atual do conhecimento (ou onde estamos?)*. *Relatório de Licença Sabática*, Universidade de Brasília, 1992. (mimeo).
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *La economía y el discurso sobre la educación. Educação e Sociedades*, v. 34, São Paulo: Cortez, Cedes, dez. 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- _____; ROUANET, Sérgio Paulo. *Conversa com Habermas. Folha de São Paulo*. 30 abr. 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- _____. *Trabalho - educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?* In: SILVA, Tomás Tadeu da. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomás Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. (Orgs.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LUSTOSA, Francisco Hudson. *Economia da educação ou educação da economia: uma visão crítica à teoria do capital humano*. Fortaleza, 1995. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação da UFG.
- MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci*. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*, v. 1, t. 1. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *O financiamento da educação no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987.
- MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1966.
- MOVIMENTO docente e conjuntura. *Informativo da Andes*. Natal: Adurn, 1983.
- MOVIMENTO dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. *Assassinatos no campo: crime e impunidade, 1964-1986*. 2 ed. São Paulo: Global, 1987.
- O CAPITAL humano é a única saída para a crise. *Nova Escola*: Cuba, ano IX, n. 74, abr. 1994.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 39 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- RAMA, German et al. *Desenvolvimento e educação na América Latina*. 5. ed. Trad. Maura Iglésias. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez, Moraes, 1978.
- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980
- SAVIANI, Demerval et al. *Desenvolvimento e educação na América Latina*. 5.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987. (Polêmicas do Nosso Tempo).
- _____. *Política e educação no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- SCHULTZ, Theodore W. *A transformação da agricultura tradicional*. Trad. de Yale University Press. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- _____. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____. *O valor econômico da educação*. Trad. P.S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SINGER, Paul. *Desenvolvimento e crise*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *A crise do "milagre": interpretação crítica da economia brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Dominação e desigualdade: estrutura de classe e repartição da renda no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- _____. *O que é economia*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Primeiros Passos).
- _____. *Aprender economia*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ESTADO DO TOCANTINS. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Documento n. 5, 1992.
- VALS, Álvaro L. M. *O que é ética*. 1. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VELOSO, Jacques R. Educação e desigualdade da renda urbana no Brasil: 1960-1980. *Revista do IPEA*, v. 9, n.3, dez.1979.

_____. *O financiamento da educação na transição democrática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

CULTURA ORGANIZACIONAL EM PERSPECTIVA

*Kátia Barbosa Macêdo**

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a cultura organizacional dentro das várias abordagens hoje correntes, discutindo suas definições, as metodologias utilizadas para trabalhar com ela, as categorias implicadas e as posturas dos pesquisadores e autores que lidam com o tema. Ao final, traz uma proposta de uma ciência mais crítica para a abordagem da cultura organizacional.

Quando o problema posto é a busca do traço distintivo do homem, o que permite ao ser humano tornar-se humano, o que emerge é a produção da própria existência. Trabalho, em síntese, dupla transformação de si e do mundo, que caminha em direção a engendrar o homem, este ser de necessidades e imaginação, capaz de construir suas condições e existência, portanto, sua sociabilidade. (Codo, 1993, p. 71-72)

Sílvia Lane (1984) nos lembra que o salto qualitativo na evolução do hominídeo para o homem se deu a partir do surgimento da linguagem humana, e se desenvolveu diante da necessidade de os homens terem que designar os objetos: as coisas, ou utensílios, necessários para as suas atividades laborais. Assim, observa ela, a linguagem e o trabalho humano constituem os fatores essenciais dentro da formação da

* Psicóloga graduada pela UCG, Master em Psicologia Aplicada à la Empresa pela EAE de Barcelona, Espanha, Mestre em Educação pela UFG e doutoranda em Psicologia Social pela PUC/SP, Profª da Universidade Católica de Goiás.

consciência e da memória. E, além disso, constituem dois aspectos fundamentais da vida dos seres humanos.

A autora enfatiza ainda a dimensão social do ser humano:

É importante reconhecermos que o homem não sobrevive a não ser em relação com outros homens: desde o seu nascimento o homem está inserido num grupo social; as suas ações, por estar em grupo, dependem fundamentalmente da aquisição da linguagem que preexiste ao indivíduo como código produzido historicamente pela sua sociedade, mas que ele apreende na sua relação específica com outros indivíduos. Se a língua traz em seu código significados, para o indivíduo as palavras terão um sentido pessoal decorrente da relação entre pensamento e ação, mediados pelos outros significativos. (Lane, 1984,p.16)

A cultura de um dado grupo reflete o que aquele grupo aprendeu, através da resolução de problemas particulares no decorrer de sua própria história. Geralmente os valores são baseados nos valores e crenças dos fundadores daquele grupo. Se o grupo tem sucesso e o processo se repete, o que originalmente era os valores e crenças dos fundadores se torna válido nas experiências do grupo. Os valores assumidos ganham estabilidade em parte pelo fato de que eles fornecem significado, estrutura e predictabilidade aos membros do grupo.

Para Hall (1978), a cultura possui três características: 1) ela não é inata, e sim aprendida; 2) suas distintas facetas estão interrelacionadas; 3) ela é compartilhada e de fato determina os limites dos distintos grupos. A cultura é o meio de comunicação do homem. Assim, uma das funções da cultura consiste em proporcionar uma tela muito seletiva que separa o homem do mundo exterior. A cultura decide em que devemos prestar atenção e a que ignorar. Serve ainda para proteger o sistema nervoso central da sobrecarga de informações recebidas constantemente.

Se a cultura é alguma coisa que o grupo aprende, como, então, ocorre essa aprendizagem? Pavlov tenta explicar a aprendizagem como decorrência do evitamento da dor, Skinner o faz utilizando-se do conceito de reforço e a Gestalt através do conceito de *insight*. Mas, na verdade, trata-se de um processo de mútua influência entre indivíduo e sociedade, processo esse também conhecido pelo nome de socialização.

O processo de socialização distingue os valores que são individuais ou grupais.

Berger e Luckman (1985, p. 184-185) explicam que o processo de socialização se dá em dois níveis. A *socialização primária* é a construção do primeiro mundo do indivíduo, e que implica seqüências de aprendizado socialmente definidas. Essa socialização termina quando o conceito do outro generalizado foi estabelecido na consciência do indivíduo. A *socialização secundária* é a interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições. É a aquisição do conhecimento de funções específicas, direta ou indiretamente, com raízes na divisão do trabalho que pressupõe um processo precedente de socialização primária e deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado. Isto representa um problema, porque a realidade já interiorizada tem tendência a persistir. Na socialização secundária, as seqüências de aprendizagem estabelecem-se em termos das propriedades intrínsecas do conhecimento que deve ser adquirido. Assim, estar em sociedade acarreta um contínuo processo de modificação da realidade subjetiva.

Schein, citado por Ferro (1991), explica que a socialização organizacional é um processo de endoutramento e formação no qual se ensina o que é importante numa organização. Este processo é determinante para o sucesso da adaptação do comportamento do indivíduo à organização, adaptação essa que é induzida através da transmissão de uma série de conteúdos que dizem respeito, basicamente, aos objetivos fundamentais da organização, aos meios escolhidos para os alcançar, às responsabilidades dos membros e aos padrões de comportamento necessários para um desempenho eficaz, assim como a todo um conjunto de regras ou princípios relativos à conservação da identidade e integridade da organização. A transmissão da concepção da estrutura da organização a todos os seus membros ocupa assim um lugar central no processo de socialização organizacional.

Apesar desta visão um pouco coercitiva, Vela (1995) adverte que a socialização organizacional é um processo bidirecional: é a um tempo influenciadora, mas também é influenciada pelo indivíduo a partir de uma posição, mais ativa ou mais passiva, em grande parte determinada pelas suas expectativas e por outras variáveis intrapessoais. Diretamente relacionada com a questão da socialização está a influência

social. A influência social não se refere apenas à submissão ou conformismo – expressões da exterioridade e coercitividade do coletivo sobre os indivíduos –; ela refere-se às diferentes modalidades da interação e da comunicação, relacionadas também à estabilização das normas e dos valores sociais.

O conceito de cultura é necessário e muito utilizado pelos teóricos porque atende a várias necessidades e interesses da sociedade e dos próprios pesquisadores. O conceito de cultura implica estabilidade, enfatiza demonstrações conceituais, possui alguma coisa para levar os membros do grupo em direção ao consenso, implica dinâmica e padronização. Padrões são o ponto-chave para decifrar a cultura. A análise de como a cultura é criada e perpetuada leva a estudos do processo de socialização com uma nova ênfase na origem. Como nós podemos reconstruir historicamente a origem dos grupos e organizações, podemos chegar à compreensão do surgimento da cultura daquele grupo. A cultura implica todos os aspectos da vida de um grupo.

Transportando esse conceito para a organização, vemos que se não houvesse uma cultura no mundo do trabalho, o trabalho não seria possível. A influência da lógica racional e incontestável no mundo organizacional é importante. A cultura é influenciada pelo modo como as coisas são.

Influenciada, mas não determinada. Olhando através da complexidade da cultura estão as ambigüidades e as confusões da ideologia.

A questão da ideologia tem duas vertentes, uma descritiva e outra de significação pejorativa. Nesta discussão, ideologia significa um sistema de crenças que foram deliberadamente inculcadas por um grupo em vista dos seus próprios interesses, e que deve ser aceita pelo grupo como inalterável. Neste uso, ideologia não é a mesma coisa que cultura, mas pode exercer uma influência significativa na cultura e na nossa visão de realidade.

DIFERENTES ABORDAGENS DA CULTURA ORGANIZACIONAL

Segundo Kroeber e Kluchohn, citados por Vala (1995), em 1962 foram identificadas 164 definições diferentes do conceito de cultura.

Chanlat (1996) nos diz que a relação entre cultura e organização provocou o nascimento de um novo conceito – o de cultura organizacional. Morgan (1996) mesmo propõe que a análise das organizações utilizando-se da metáfora da cultura pode trazer novas perspectivas na compreensão de sua dinâmica interna.

A relação entre cultura e organizações é vista de diversas formas pelos especialistas. De um modo geral, podemos dividir as diversas abordagens em três grupos:

1 -Visão gerencial: considera que a cultura é mais uma das características que a organização possui. Trata-se de uma visão instrumental que vê a cultura como algo que pode ser manipulado pelos dirigentes da organização, de acordo com a sua vontade. Alguns autores que trabalham com esta abordagem confundem cultura com estratégia; outros a confundem com clima. A maioria dos teóricos e consultores está interessada em especificar relações entre conceitos abstratos, como cultura, liderança, estrutura e estratégia, de forma a fazer correlação entre eles e a efetividade organizacional. Normalmente atua realizando um diagnóstico da cultura organizacional e utiliza instrumentos quantitativos para auxiliar os dirigentes na manipulação de símbolos, padrões, normas e valores, como meios para alcançar suas metas. Em suma, a cultura é vista como uma variável quantificável e manipulável.

2 -Visão antropológica, sistêmica fechada: a cultura também pode ser vista como um sistema de idéias, significações ou conhecimentos encontrados em toda a sociedade. Alguns pesquisadores, como Pettigrew e Schein, associam a cultura da empresa à sua história e aos seus fundadores. Assim, mitos, rituais e linguagem são o objeto de estudo. Essa abordagem se baseia principalmente na Antropologia Interpretativa, que vê a cultura como um sistema de idéias. O código enfatizado e os conteúdos e as práticas dos atores sociais são esquecidos. A origem da cultura organizacional deve ser encontrada na própria organização. A organização é vista como um sistema fechado. Os pesquisadores, dentre eles, Allaire, Firsirotu, Ouchi e Wilkins, Smircich, Quinn e McGrath, Davies e Weiner não consideram o contexto global.

3 -Visão antropológica, sistêmica aberta: considera que a cultura está presente em toda organização, sem que haja uma cultura própria, específica. Smircich e Morgan (1996) dizem que organizações são fenômenos socioculturais. Baseiam-se na Antropologia Etnográfica, que vê a cultura como um sistema sociocultural. A organização é vista como um sistema aberto e inserida em um contexto global que interfere nela. Dentre seus pesquisadores, encontramos Hofstede, Sainsalieu, Moore e Morin. Para eles, existem cinco processos que interferem na cultura organizacional: a adaptação societal ou cultura nacional; as pressões institucionais; comunidades profissionais; confrontações e aprendizagem cultural. A cultura organizacional não é determinada pelo ambiente; ela se estrutura pelo jogo de atores que agem na organização e o fazem num ambiente de múltiplas interações. Sob este prisma, não há como manipular a cultura, mas sim acompanhar o seu processo de desenvolvimento, que é dinâmico e mutável.

Vala (1995) observa que as duas primeiras abordagens acima apresentadas salientam a dependência dos atores organizacionais em relação aos significados ou à matriz de interpretação do real que lhes é proposta pela história da empresa ou pelo poder, tal como nela se encontra formalmente estruturado; já a terceira, o papel ativo dos sujeitos na construção e transformação da cultura organizacional. As duas primeiras foram identificadas como escolas que trabalham com o *paradigma funcionalista*; a terceira, com o *paradigma genético*, que apresenta uma visão dialética da realidade, o que leva à necessidade de uma negociação entre as partes envolvidas no processo.

Uma outra diferenciação relativa a diferentes posturas na investigação dos fenômenos culturais das organizações é a de Fleury (1989), que distingue três tipos: *empiricista* ou do fotógrafo social, que implica em considerar a sociedade como a somatória de indivíduos e a cultura como a somatória de opiniões e comportamentos individuais; *antropológica*, em que o pesquisador penetra na vida organizacional como observador; e a postura *clínica ou terapêutica*, que tem a organização como cliente ou objeto de estudo e busca obter *insights* que auxiliarão na resolução de queixas apresentadas por esta.

De acordo com Martin e Meyerson, citados por Frost (1991), três grandes perspectivas dominaram a pesquisa em cultura organizacional: a *integração*, a *diferenciação* e a *fragmentação*.

A *perspectiva integrativa* retrata a cultura predominantemente em termos de consistência interna de valores para os membros de determinado grupo; o consenso da organização é importante, principalmente no que se refere à interpretação apropriada das manifestações dos fatos que ocorrem, e a clareza também recebe um foco especial. Nesta perspectiva, os membros da cultura concordam sobre o que eles devem fazer e por que é válido fazer assim. Uma cultura forte ou desejável é caracterizada pela consistência, consenso organizacional e clareza. Os membros da cultura mostram os mesmos valores e compreensões, provendo um claro senso de lealdade, produtividade e confiança. Em suma, os estudos escritos, desde uma perspectiva integrativa, definem cultura em termos de clareza, valores constantes, interpretações e /ou assunções que são demonstrados na base da organização. Inconsistências, conflitos, ambigüidades ou mesmo diferenças subculturais, quando aparecem neste estudos, são encarados como indicativos da ausência de uma cultura organizacional.

Em contraste, estudos congruentes com a *perspectiva de diferenciação* retratam manifestações culturais como predominantemente inconsistentes entre si. De acordo com esses estudos, para a extensão que o consenso emerge, ele ocorre apenas em âmbito de subculturas. No grau de análise organizacional, subculturas diferenciadas podem coexistir em harmonia, conflito ou indiferença em relação a cada outra. Sob o ponto de vista da diferenciação, subculturas são como ilhas de clareza, e a ambigüidade é levada para além de suas fronteiras.

A *perspectiva da fragmentação* vê a ambigüidade como um aspecto inevitável da vida contemporânea. Esses estudos focalizam predominantemente a experiência e a expressão de ambigüidades nas culturas organizacionais. Consistências claras ou inconsistências claras são incomuns. De acordo com esse ponto de vista, consenso e dissenso coexistem num padrão de constante flutuação e são influenciados por diferentes tipos de mudanças (de eventos, atenção, saliência e até mudanças cognitivas). Qualquer manifestação cultural pode ser interpretada através de uma multiplicidade de modos. Nenhuma visão clara da organização ou consenso entre subculturas se estabilizam quando a cultura é vista a partir de um ponto de vista de fragmentação.

OS CONCEITOS DE CULTURA ORGANIZACIONAL

Todas as organizações possuem características culturais como significados de sua identidade, ou seja, seus membros tendem a demonstrar sistemas de valores e crenças e a transmiti-los, através do processo de socialização, como se fossem significados estáveis. No caso de instituições administrativas, trata-se de sua cultura organizacional.

Esta visão da cultura organizacional necessita ser distinta do sistema de valores e crenças que estão implícitos e explícitos, os valores em ação, revelados no comportamento, políticas e práticas dos seus membros e de sua história. Essa distinção deve versar sobre a cultura e o real, entre o que deveria ser e o que é. A primeira chamaremos de cultura corporativa e a segunda de cultura organizacional.

Schein (1991) lembra que outra distinção também é fundamental, entre cultura e clima organizacional. Para Rousseau (1988), o conceito de cultura organizacional é mais amplo e mais profundo que o conceito de clima. E Schneider (1985) lembra que os autores que estudam o clima recorrem geralmente aos métodos quantitativos, embora os estudos sobre as culturas organizacionais exijam os de tipo qualitativo. Para clima, uma epistemologia positivista; para cultura, uma lógica construtivista.

Para Schein (1985), um modelo de cultura deve fazer justiça ao conceito que conota e ser útil em todos os campos – somente uma abordagem eclética, que reflete métodos de pesquisa bem mais complexos que os tradicionais, é capaz disso. E apresenta sua definição formal de cultura:

Cultura é um padrão de suposições básicas, demonstradas, inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo; que ensina a lidar com seus problemas externos de adaptação e internos de integração que funcionou bem o bastante para ser considerado válido e, ainda, para ser ensinado aos novos membros do grupo como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a aqueles problemas. (Schein, 1991, p. 247)

Para Schein, a cultura pode ser analisada segundo o nível dos artefatos – rituais, símbolos, estruturas e processos organizacionais visíveis –; segundo o nível dos valores compartilhados – estratégias, metas e filosofias –; e segundo o nível das suposições básicas subjacentes – crenças, percepções e sentimentos inconscientes e enraizados.

O único fato de real importância para os líderes é criar e gerenciar a cultura da organização.

Como a cultura é propriedade de um grupo humano, os grupos ou organizações humanas precisam lidar com a adaptação externa e a integração interna nos níveis comportamental, cognitivo e emocional.

Esta abordagem é antropológica, mas não considera o contexto global no qual o grupo ou organização se insere.

Morin (1986) oferece um conceito de cultura que representa uma visão mais holística. Cinco sentidos diferentes traduzem a sua complexidade:

1- sentido antropológico: engloba tudo o que não depende do comportamento inato; cultura revela tudo o que é propriamente humano;

2- num outro sentido, também antropológico: cultura é tudo o que é dotado de sentido, de significado, de valor, de funcionalidade, enfim, tudo o que é representação, como a linguagem, por exemplo. Cultura é o conjunto das relações entre o homem e a natureza, estabelecidas por meio de símbolos. Ela se forma a partir das significações humanas. Dessa forma, tudo o que possui significado, valor, crença é pertinente à cultura;

3- sentido etnográfico: a cultura reagrupa crenças, ritos, normas, valores e modelos de comportamento. Os comportamentos, normas e crenças que, possuindo maior significado e valor para um determinado grupo, distinguem-no dos demais;

4- sentido sociológico: relevância de aspectos individuais que, em menor ou maior grau, são influenciados pela cultura;

5- sentido ilustrado: centrado nos valores e crenças que são enaltecidos por um determinado grupo, povo ou etnia.

Morin (1986) aponta duas abordagens explicativas do fenômeno cultural: a primeira revela o código e a estrutura da relação homem/natureza e se relaciona com a concepção totalizante etno-antroposociológica; a segunda busca os conteúdos existenciais na formação do

comportamento dos grupos humanos e se relaciona com a concepção residual ético-estético. A primeira tende a reduzir cultura à estrutura de organização social e a segunda, a um plasma existencial, ou seja, ao conjunto das imagens simbólicas e das representações míticas das sociedades, tais como suas crenças, manifestações artísticas e religiosas.

Araújo (1996) comenta que a concepção de cultura como circuito metabólico de Morins permite:

1 - conceber a cultura como um conjunto de códigos e modelos que definem e mantêm a relação homem-sociedade-mundo por meio de retransmissores polarizadores e transformadores. Ou seja, a partir de sua existência e para dar vazão ao seu imaginário, o homem experiencia a realidade, extraindo dela um saber. Esse saber é codificado, a fim de ser transmitido e assegurado na forma de modelos e padrões que, uma vez internalizados, norteiam suas ações e estimulam novas formações imaginárias;

2- conceber a cultura como mediação simbólica de alta complexidade, entendendo por mediação simbólica a elaboração de representações arbitrárias da realidade como a linguagem;

3- articular, de modo coerente, a personalidade, a sensibilidade, as paisagens mentais, os mitos, as idéias-força e os tabus nas concepções étnico-sociológicas de cultura;

4- englobar todas as noções de cultura, da mais ampla à mais restrita, porque a diferença entre as culturas é função da amplitude do sistema, da extensão do saber, do campo da experiência existencial, das normas e modelos e, mais profundamente, dos modos de distribuição e comunicação entre o imaginário, o mítico e o prático.

A concepção de cultura de Morin abrange todas as dimensões sociais, como a realidade econômica, interpessoal, intergrupar e ideológica. Constitui-se num circuito metabólico, que associa o infra-estrutural ao superestrutural e manifesta-se em ambos, concomitantemente.

Dizer que uma organização é complexa é dizer que ela envolve três tipos de causalidades: a causalidade linear, em que uma causa leva a um efeito; a causalidade circular retroativa; e a causalidade recursiva, em que o produtor e o produto são gerados simultaneamente.

O método que Morin desenvolveu para investigar a organização, chamado de culturálise, segundo Araújo, engloba os seguintes

aspectos: os objetivos, metas e visão de futuro da organização, a auto-avaliação dos membros, o espaço criativo, a comunicação, fluxo de informações e linguagem, as relações interpessoais e de comportamento, o imaginário organizacional, as histórias organizacionais, a sombra organizacional, o nível de estresse, as prioridades e os desejos de mudanças.

Resumindo, a cultura assim entendida é um circuito metabólico que permeia as diversas dimensões sociais, em que cada dimensão social constitui um subsistema cultural que processa informações e colabora na articulação e integração com as demais dimensões, alimentando o sistema como um todo. Supõe-se, portanto, que o fenômeno cultural também se faz presente no interior das organizações sociais, influenciando suas atividades, estabelecendo e alterando valores, crenças, símbolos e significados subjacentes, promovendo assim maior ou menor adaptação à realidade na qual estão inseridas.

IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

As três metodologias descritas a seguir são referidas por Chanlat (1996) e coincidem com as abordagens citadas anteriormente.

1. A Pesquisa de Intervenção (*survey research*): a preferência pela medição e quantificação ocorre, e a cultura é vista como algo que pode ser medida através de questionários individuais, como Hofstede. Nessa abordagem a cultura e o clima tornam-se virtualmente conceitos sinônimos e não fica claro como alguém pode conhecer o conceito de cultura como um todo; pressupõe, ainda, que as culturas organizacionais possuem dimensões comuns e que essas dimensões são o mais importante aspecto de estudo. Os questionários são os principais instrumentos de coleta de dados.

2. Abordagem Analítica-Descritiva: a maior força provém da necessidade de descrever e medir a cultura – os ritos, os rituais, as estórias organizacionais, as manifestações simbólicas, como os fenômenos mais profundos – e todas estas manifestações da cultura se tornam de fato definição de cultura. A observação e a descrição são os principais instrumentos de coleta de dados.

3- Abordagem Etnográfica: considera que existem estruturas profundas e que essas estruturas não podem ser reveladas ou compreendidas

didadas sem uma observação intensiva e extensiva, complementada por dados das pessoas que participam da cultura (os informantes). A cultura possa ser decifrada na medida em que é vivenciada; em outras palavras, a cultura não existe conceitualmente, exceto nas manifestações comportamentais observáveis vivenciadas pelos membros daquela cultura. Os instrumentos para coleta de dados são entrevistas e observações participantes de campo.

O PROCESSO DE MUDANÇA CULTURAL

Pettigrew, citado por Fleury (1989), lembra que abordar o tema mudança organizacional requer relacioná-la à cultura e que existem fatores que tornam difícil administrar a cultura organizacional, como o problema dos níveis, da infiltração, do implícito, do impresso, do político, da pluralidade e da interdependência de todos os fatores.

Para ele, alterar a cultura organizacional exige: um contexto externo receptivo; um comportamento de liderança; visões desarticuladas e imprecisas; usar agentes divergentes por parte de figuras-chave; usar meios desviantes a fim de dizer o que não é expressível e pensar o que não é pensável; liberar caminhos e energias para mudanças; criar novas reuniões; alterar o processo administrativo na alta administração para uma posição coerente e coesa; reforçar qualquer alteração cultural embrionária – através de mudanças estruturais cuidadosamente casadas, seguidas pelo fortalecimento de tais mudanças culturais e estruturais – por meio da utilização pública dos sistemas de premiação da organização; usar modelos de desempenho; introduzir mensagens através de treinamento e desenvolvimento; transmitir novas crenças, com persistência e paciência.

Esta abordagem de Pettigrew considera a possibilidade de uma mudança na cultura organizacional, de uma forma mais direta, e desconsidera alguns aspectos do contexto global no qual a organização está inserida.

A nossa preferência é pela abordagem antropológica e sistêmica aberta ou complexa de Morin. Por isso, cremos que a cultura não pode ser manipulada. Porém, como ela está em constante processo de

transformação, pode ser acompanhada ou gerenciada. Veremos como podemos monitorar este processo.

O gerenciamento ou acompanhamento do processo de mudança da cultura envolve dois julgamentos iniciais: o de que existe condição cultural de algum modo insatisfatório, e que a condição preferida, (o objetivo da mudança cultural) é claramente compreendido. É característica da cultura não ser percebida por aqueles que são seus membros, e ser de difícil penetração por aqueles que não a conhecem.

Antes de discutirmos os instrumentos de mudança, é importante decidir o que deverá ser mudado. Existem pelo menos três opiniões sobre o assunto: na visão antropológica, a decisão sobre que deve ser mudado tem uma função analítica; para a visão dos consultores, essa discussão tem uma função prescritiva; e para a visão corporativa, sua função é promover unidade, prevenir desafeto e influenciar a opinião pública.

Anthony (1996) nos chama a atenção para o fato de alguns erros acompanharem a iniciação de uma análise cultural de várias formas. Deve-se observar, por exemplo, se não está havendo um deslocamento, ou seja, atribuindo a causas culturais problemas de ordem estrutural. Verificar também quem não compreende o que deve mudar, se são os líderes ou os seus seguidores, e ter cuidado ainda para evitar a válvula de escape, ou seja, responsabilizar por falhas um grupo particular. Algumas vezes uma redefinição é necessária, mas devemos fugir da postura de missionários, ou seja, sustentar a crença de que uma comunidade complexa pode ser convertida para um simples propósito que ultrapasse todas suas fragmentações, interesses e perspectivas ou ainda, o que é mais temível, cultivar a ilusão, achando que podemos mudar a natureza dos fatos, sem mudar a relação.

Estratégias utilizadas para mudar culturas são identificadas também por Anthony: 1) através da educação e persuasão – para um processo de mudança normativa; 2) através de um processo de *coerção* pessoal com menos poder as pessoas são levadas a primeiramente fazer e depois acreditar no que outros com mais poder dizem a eles; 3) através de um processo *utilitário* as pessoas deixam seus próprios interesses e são influenciadas por objetivos determinados pela empresa e por aqueles que vão controlá-los; 4) através de um processo *condicionado* as atitudes das pessoas e seus valores são virtualmente determina-

dos pelo ambiente organizacional no qual ele inconscientemente reflete a prevalência de valores e expectativas da sociedade.

Os dados levantados a partir da cultura análise de Morin permitem concluir que estas estratégias para intervir na cultura parecem ser ainda de abrangência muito relativa. Uma ciência mais crítica em cultura organizacional deve vir ao encontro das necessidades de um trabalho mais consistente.

A mudança cultural repousa em fundamentos ideológicos, e numa construção ideológica da organização. Por isso, é imune a uma crítica lógica que revele as contradições entre ela e a realidade; para a ideologia, a lógica formal não funciona, ela não obedece à lógica do discurso racional. Se a ideologia define a realidade na qual está encapsulada a cultura, através de qual realidade é percebida, então nós estamos diante de um sistema fechado o qual é impossível ser quebrado. A dificuldade de dizer alguma coisa, ou submeter a cultura à crítica, é relatada por sua influência no significado. Se é nossa cultura, significa que influencia nossos significados. (Vala, 1995 p. 35)

Partindo desse ponto, acatamos as sugestões de Jermier, citado por Frost (1991), que apresenta as seguintes posturas para a construção de uma ciência crítica da cultura organizacional:

- rejeitar a idéia de que cultura é um dos muitos subsistemas na organização, em favor de uma abordagem que promove a pesquisa nas organizações como culturas. Cultura é alguma coisa que a organização é, e não alguma coisa que ela possui; mais precisamente, a organização deveria ser vista como um local específico cultural, onde os atores humanos construíssem realidades sociais e negociassem os significados para suas vidas;
- centrar a análise nos processos em que a riqueza criada pela atividade laborativa é extraída e apropriada pelos proprietários e seus agentes. A cultura organizacional é uma realidade contestada. Ela reflete a divergência econômica e os interesses políticos do capital e do trabalho;
- na natureza do trabalho, os atores humanos criam a si mesmo e a seus mundos sociais. A cultura é o produto objetivado do trabalho dos sujeitos humanos. Na consciência reificada, há um profundo esquecimento do fato de que o mundo é socialmente construído e

- pode ser feito. Ele aparece como um divino ou ordem natural e não pode ser modificado;
- uma epistemologia crítica deveria ser mais explícita em seus objetivos políticos;
- estudos críticos devem ter a vantagem de trabalhar com uma variedade de metodologias e dados;
- é importante reconhecer que o modo de representação é uma escolha política.

Após a apresentação de várias perspectivas para a abordagem da cultura organizacional, espero haver contribuído com os leitores no sentido de trazer para a discussão posturas de pesquisadores de cada linha, relativas à metodologia de trabalho, à forma de diagnóstico e ao modo de intervir no processo de mudança cultural nas organizações.

ABSTRACT

The objective of this work is to present an organizational culture in the several coherent approaches nowadays, discussing their definitions, methodologies adopted by them, implicated categories and the positions of the researchers and authors that lead with the theme. Finally, it brings us a proposal of a more critical science for the organizational culture approach.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTHONY, Peter. *Managing culture*. 2. ed. Buckingham: Open University Press, 1996.
- ARAÚJO, J. Roberto de. *Cultura organizacional e qualidade de serviço: um estudo comparado na área da educação*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo.
- BERGER, P. & LUCKMAN. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. Floriano Fernandes, Petrópolis: Vozes, 1985.
- CHANLAT, J. F. *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. v. 2. Trad. Cristina T. Costa. São Paulo: Atlas, 1996.

- CODO, Wanderley. *Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- FERRO, José Roberto. *Decifrando culturas organizacionais*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) – Fundação Getúlio Vargas.
- FROST, Peter J. *Organizational culture*. Newsbury Park, USA: Sage Publications Inc., 1985.
- _____. *Reframing organizational culture*. Newsbury Park, USA: Sage Publications Inc., 1991.
- FLEURY, M.T.L et al. *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1989.
- LANE, Silvia et al. *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MORIN, Edgard. *Cultura e massa do século XX - o espírito do tempo II: necrose*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- MORGAN, Garret. *Imagens da organização*. Trad. Cecília Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.
- ROUSSEAU, D.M. *Psychological contracts in organizations: understanding written and unwritten agreements*. USA: Sage Publications, 1988.
- SCHEIN, Edgard. What is culture? In: FROST. *Reframing organizational culture*. Newsbury Park, USA: Sage Publications Inc., 1991.
- SCHNEIDER - *Understanding cultures in organizations*. USA: Sage Publications, 1985.
- VALA, Jorge et al. *Psicologia social das organizações: estudos em empresas portuguesas*. 2 ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1995.

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O CONCEITO DE ERRO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DE SALA DE AULA

*Cristóvão Giovani Burgarelli **

O ideal da linguagem metálica, supremacia do formalismo e da automação, afinal, roça de perto o *nonsense*, a dispersão e o equívoco da linguagem cotidiana que admite que nem tudo no homem pode ser uno e transparente.

(Orlandi, 1986, p. 68)

RESUMO

A partir da análise de produções escritas (2ª série do 1º grau), este trabalho levanta questões sobre o erro. Fundamentando-se numa releitura de Saussure, fundador da lingüística, questiona-se a exclusão do heterogêneo, do equívoco, nas teorias sobre aquisição de linguagem. A partir desses questionamentos, colocam-se frente a frente o *sujeito cognoscente*, de razão, e o *sujeito de linguagem*. Relacionando, por fim, essa discussão com a intervenção metodológica em sala de aula, propõe-se depositar no próprio ato de ler e escrever, ou seja, no trabalho do significante, a possibilidade de produtividade quanto à aquisição e desenvolvimento da escrita.

Este texto, que se situa numa reflexão mais ampla sobre aquisição e desenvolvimento da língua escrita, levanta questões sobre erros que comparecem na produção textual de alunos das séries iniciais. Para isso,

* Prof. do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação/UFG.

tomamos como objeto de análise dados colhidos em uma sala de aula (2ª série do 1.º grau) em que se desenvolve uma proposta experimental de “ensino de linguagem”. Especificamente, buscamos problematizar o conceito de erro, questionando o não-reconhecimento dos efeitos do *outro* sobre esse processo por parte das teorias psicológicas da alfabetização.

De acordo com a posição clássica, o conhecimento seria representação de objetos, apreensão de essências, e o erro constituiria uma “falha” num saber prévio. Ou seja, o saber existiria por si mesmo, e o homem, visto como ser individual e cognoscente, seria capaz de apreendê-lo e representá-lo por meio da linguagem. Ao mesmo tempo, porém, ninguém estaria isento de deslizos, isto é, de se enganar e atribuir, às vezes, a uma proposição falsa o valor de verdadeira. Então, nesse caso, seriam necessários novos esforços de aproximação do que realmente consistiria a essência do objeto em questão, bem como de sua expressão.

E como ter a certeza de que tal saber é mesmo o Saber? Em sua busca pela verdade, o filósofo clássico, ao se perguntar pela essência do dizer, pela possibilidade de se dizer o ser tal qual ele é, elabora um discurso que se autolegitima como juiz para os demais discursos. Portanto, para essa posição, a palavra representa a coisa tal qual ela é, sendo que é para isso que se busca a essência da linguagem.

Então, aqui surgem nossas primeiras questões. A linguagem é um objeto como os demais objetos do mundo? Como definir a essência da linguagem? Como desprezar que ela seja heterogênea, mutável e incomensurável? É possível uma teoria geral da linguagem, capaz de cobrir todas as suas possibilidades?

A posição clássica considera que a linguagem possui uma essência, como todos os outros objetos do mundo, e trata-a como uma coleção de singulares que podem sempre ser discerníveis e estratificados. E mais: o que não puder entrar aí, ou o que surgir como desestruturção desse todo, constitui o que se chama erro, equívoco, ou o que não pertence a esse saber.

Esse discurso que estamos chamando de clássico percorreu os séculos, de Platão até Hegel (Derrida, 1973), como um discurso universal, “tomado como indício de uma verdade sobre o ser” (Garcia-Rosa, 1990/1995, p.18), caracterizando propriamente o que se denomina

metafísica. Confere-lhe legitimidade, conforme se afirma, a estrita obediência ao princípio da não-contradição, sendo que esse mesmo princípio possibilita conceituar e eliminar, de seu foco de análise, o erro e/ou equívoco, já que estes seriam um “desvio” da essência, o que interessaria conhecer. Portanto, fundando-se no princípio da correspondência, essa posição considera como uma sentença verdadeira aquela que corresponderia a um estado de coisas real, o que não ocorreria com as sentenças falsas.

Com base nesses princípios (não-contradição, correspondência e, portanto, identidade), faz-se necessária uma formalização (F), uma edificação de um sistema formal que reflete uma teoria (T), cujo formalismo constitui a natureza mesma de seu objeto, atendendo a estes requisitos: *consistência, completude, consequência lógica, decidibilidade* (Carvalho, 1995, p.8). Assim, a metafísica se impõe como lugar de certeza, de controle e de previsibilidade.

Também a teoria lingüística – a que se acha hoje consolidada como a ciência da linguagem – sustenta-se nesses pressupostos. Ela parte da identidade/univocidade de uma locução verbal para emitir o seu julgamento de gramaticalidade. Mantém-se também aqui a dualidade possível *versus* impossível, correto *versus* incorreto, sendo que a completude e a consistência do conjunto teórico se garantem com a exclusão do que se diz impossível a ele.

Justificando-se, portanto, nessa circularidade (o que é é porque é, o que não é não é porque não é), a língua é teorizada como um todo em que se pode predizer, por meio de regras, o que faz parte dele e o que não faz.

Conforme comenta Milner (1987), lingüista que ressignificou o problema lógico da incompletude tomando como objetivo a lingüística enquanto afetada pela possibilidade da psicanálise, para se estabelecer, em teoria lingüística, que uma proposição falseável da teoria não é falsa, constrói-se *a priori* o tipo de dado que servirá de contra-exemplo para essa proposição. Nesse sentido, segundo ele, Chomsky usa o “impossível lingüístico” para se mostrar o “possível lingüístico”. Ou seja, o caminho percorrido por Chomsky, na gramática gerativo-transformacional, consiste num movimento constante para detectar furos no campo teórico, para corrigi-los, refazendo incessantemente o todo.

A tarefa do lingüista consiste em formular um conjunto finito de regras capaz de gerar um conjunto infinito de sentenças. (Carvalho, 1995, p. 27)

Uma gramática totalmente adequada deve atribuir, a cada uma das sentenças de um conjunto infinito, uma descrição estrutural que indique como é que essa frase é compreendida pelo falante-ouvinte ideal. (Carvalho, 1995, p. 27)

Por outro lado, para Milner, que se expressa marcado pelo discurso freudiano, a verdade se insinua não a partir do aprimoramento da formalização do discurso, mas sim quando o discurso falha, atropela por um outro discurso. Com base nesse pressuposto, ele se apropria da noção laciana de *alíngua* para falar do registro, em todas as línguas, que as consagra ao equívoco. Em outras palavras, esse registro é o do não-calculável, do que não é padrão, mas sim dispersão, deriva. Ainda para Milner (1987, p. 14), a linguagem, considerada desse lugar, tem efeitos de “um furacão do qual nós apenas percebemos a sombra projetada”.

De um lado, tomar a teoria como algo formal ou formalizável, lugar do re-fechamento do todo, implica a existência de um sujeito cognoscente, de ciência. De outro lado, colocar em questão a possibilidade de não-exclusão do heterogêneo, ou seja, do equívoco, situa-nos no lugar do impasse, porque implica novos conceitos para *sujeito* (efeito do discurso do *outro*) e para a *linguagem*.

Para apoiar essa discussão, tomemos a produção textual de alguns alunos da 2.^a série do 1.^o grau, relacionando as suas escritas com as práticas lingüístico-discursivas de que elas resultaram.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

NOME: Graciellen Silvan Mendes Campos
 DATA: 13 de março de 1997 SÉRIE: 2ª A

A menina que foi para deba:
 a menina e estava des calça para o seu
 pai papai a professora e muito, lobo e
 a educação papai eu tou com do
 de cabelo te pai ela para na pra
 quero com pai para pra escola
 aqui estes a sua super e acima
 para escola papai mais eu não
 quero i mais ninko finha soci tem
 que i talou. P.M.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

NOME: Mariana Rodrigues de Almeida
 DATA: 13 de março de 1997 SÉRIE: 2ª

O meu primeiro dia de aula foi bom
 porque eu não encontrei discussa
 para não ir para a escola e
 sei quem quer ir para a escola
 e eu gostei da professora.

Esses dois textos foram escritos no segundo dia de aula de 1997, após a professora ter contado/lido a história da Zuleika, uma menina que “inventava desculpas para não ir para a aula”. Além da leitura/apresentação, houve uma pequena discussão, quando vários dos alunos presentes na sala fizeram algum comentário sobre o que haviam escutado; nessa aula, eles não tiveram acesso ao texto “original” escrito.

Em conformidade com o que escreve Lemos (1992), nos segmentos “A menina e vetava des copa” (texto 1) e “eu não emvedei discupa” (texto 2), está visível um movimento da língua que põe em relação fragmentos da escrita do adulto já incorporados pela criança.

Como interpretar a ocorrência “e ventava”, a não ser colocando-a em relação com sentenças do tipo “chovia e ventava muito”? E com “emvedei”, em que relações é possível pensar? Na preposição em + o + o verbo dei? Por que “des copa”? Por que “discupa”? É possível falar apenas da influência fonética sobre a grafia? Em “des copa”, não está visível a escrita influenciando a escrita? Que questões essa visibilidade levanta com relação à grafofônica, ou seja, com relação às teorias que entendem a língua escrita como uma representação da língua oral?

A substituição de *inventava* por “e ventava”, de *inventei* por “emvedei” e de *desculpa* por “des copa” e/ou “disculpa” permite-nos falar, como Lemos (1992, p. 130), que algo mais está em jogo, além da manifestação de tais termos. Segunda essa autora, “uma relação de natureza metafórica se estabeleceu entre o termo manifesto e o substituído, entre a cadeia manifesta e as cadeias latentes, já que se afetam outras partes do enunciado”.

Destaquemos esta outra ocorrência: “ela pasa vá pro xavero”. Será que basta falarmos, também aqui, de uma verdadeira palavra, *potencialmente* presente num ser pensante, que emergirá devido às operações mentais conscientes desse sujeito? Não está visível aqui que esse enunciado do aluno se constitui no próprio movimento de linguagem a que está exposto? Não temos, nesse caso, além da relação língua oral/língua escrita, a relação escrita/escrita? De onde vem o “vá”? “Passa vá pró xavero” não suscita *passa já pro chuveiro*? Junto a esse vá também não está o vá de *vá pro chuveiro*? Por que “xavero”? Na língua oral é comum essa troca de chuveiro por xavero?

Chama-nos especial atenção, ainda, este segmento do 1.º texto: “mais minha filha voci tem que i”. Levando em consideração a afirmação de Saussure (1987, p. 131) de que cada termo lingüístico é um pequeno membro, *um articulus*, não podemos dizer que esse fato de língua não pertença ao todo lingüístico e que não seja objeto de estudo da lingüística.

Apesar de apontar para o imprevisível, de configurar num lugar de equívoco, desfazendo o *todo*, as relações aqui estabelecidas constitu-

em o germe para a formação de todos na escrita da criança (Carvalho, 1995). Observemos o jogo com a vogal *i*. Não foi ele que impediu a manifestação do *você*? Observemos ainda a relação *nh/lh* em “minha finlha”. Por que “*nlh*” substituindo *lh*? O que essa substituição tem a ver com a pronúncia da palavra *filha*? Não é visível a relação escrita/escrita? Inúmeras palavras com *nh* e *lh*, em jogo nos extratos latentes, propiciaram essa “estranha” contração de consoantes.

Conforme Lemos (1992, p. 13), fragmentos da fala² do adulto se repõem na fala da criança, cruzando-se além disso com outros fragmentos de outros textos-diálogos. Para ela, na superfície da fala da criança, tais cruzamentos se dão como erros. Na página 14 do mesmo texto, ela acrescenta:

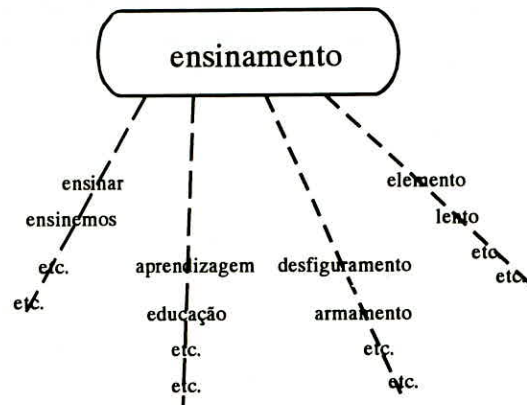
Os ‘erros’ em questão aqui não são regularizações ou ultrageneralizações de regras morfológicas, como é o caso de “fazi”, nem tem a previsibilidade delas. Mostram, sim, que os fragmentos da fala do adulto se relacionam entre si na fala da criança de um modo que não se pode prever a partir da língua como sistema estabelecido, estático. O que não quer dizer que essas relações não iniciem uma sistematicidade, um funcionamento da língua que torna substituíveis e, portanto, semelhantes, entidades cuja identidade assenta na diferença.

Retomando, portanto, as duas diferentes posições teóricas sobre o objeto linguagem a que nos referimos anteriormente, podemos dizer que, para a lingüística que não se desvencilhou do *logofonocentrismo*, tais dados deveriam ser considerados como um “fora da língua”, pois representam o que não é possível a um sistema formal *certo, consistente e previsível*. No entanto, para o que temos chamado de lingüística ressignificada pela psicanálise, esses erros não são mais interpretados como um fora do saber, um não-saber, mas como, nos dizeres de Maria Tereza Lemos (1994), um efeito de estranhamento num saber atribuído ao sujeito, ou seja, efeito de tensão entre os dois eixos de que fala Saussure, o da seleção e o da combinação, os quais possibilitam a incessante e imprevisível produtividade lingüística.

Para aprofundarmo-nos nessa discussão, as páginas 145 a 147 do *Curso de Lingüística Geral* merecem ser relidas. Aliás, não só elas, mas todo o *Curso*. No entanto, trazemo-las nesse momento, devido especifi-

camente à nota de rodapé elaborada pelos organizadores do livro, Charles Bally e Albert Sechehaye. Enquanto Saussure articula sobre “um fundo latente, um segredo, uma linguagem sob a linguagem” (Orlandi, 1986, p.22), Bally e Sechehaye se preocupam com “a inteligência do discurso”. Coloquemos lado a lado trechos desses dois textos, que comumente têm sido lidos como se fossem um:

Os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentem algo em comum (...) Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra (...) Os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada. Se associarmos desej-oso, calor-oso, medr-oso, etc., ser-nos-á impossível dizer antecipadamente qual será o número de palavras sugeridas pela memória ou a ordem em que aparecerão. Um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem os outros termos coordenados cuja soma é indefinida (ver a figura a seguir) . (Saussure, p. 146)



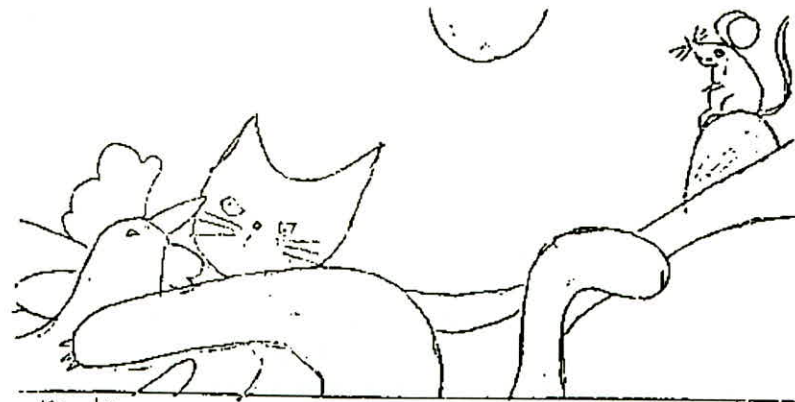
Esse último caso é raro e pode passar por anormal, pois o espírito descarta naturalmente as associações capazes de perturbar a *inteligência do discurso*; sua existência, porém, é provada por uma categoria inferior de jogos de palavras que se funda em confusões absurdas que podem resultar do homônimo

puro e simples, como quando se diz em francês: ‘Les musiciens produisent les sons et les grainitiers les vendent’ [ou, em português, ‘Os músicos produzem as notas e os perdulários as gastam’] (...). (nota dos organizadores, p. 145-146, grifo nosso).

Praticamente durante a mesma época em que Saussure ministrou os três cursos que resultaram nessa obra (1907-1911), ele se empenhava em analisar anagramas. Será que não podemos fazer alguma relação desses seus estudos com aquilo que ele escreve nas páginas mencionadas? Já não estaria em Saussure o germe da desconstrução logocêntrica? Não podemos desconfiar, como Arrojo (1992, p.11), de que o arcabouço teórico construído a partir da concepção saussuriana de signo tenha-se constituído numa ilusão: a de que o significado de um significante possa “ser algo além de outro significante”? Os dois recortes acima não nos colocam diante de dois Saussures opostos: um, desconstrutor do logocentrismo, e outro, “patrono da lingüística dita científica”?

Em suas análises sobre a fala inicial da criança, Lemos nos alerta sobre o risco da higienização dos dados, que seria, no caso dessa nossa discussão sobre o erro, a tendência de priorizar as categorias lingüísticas da língua constituída, deixando de lado, porque a lingüística não nos oferece categorias, a produção inicial da criança. Com base nisso, ela critica as constantes “saídas” pela Psicologia, ou seja, o fato de os lingüistas assimilarem a aquisição da linguagem “à construção de representações do mundo que não partilham com a linguagem a sua natureza simbólica” (Mota, 1995, p. 29).

Conforme Mota (1995), em sua tese de doutorado *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*, a grande questão da alfabetização não surge das escritas cuja grafia obedece (mesmo que aproximadamente) ao que é norma na língua, e sim das *pseudopalavras* e/ou *pseudofrases*, tal como podemos ver abaixo:



- Pinte a gravura e escreva uma história.

O gato e o rato
O gato e o rato

O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato
O gato e o rato

Mota discute, com base nesse e noutros exemplos, o fato de tais estruturas não serem aceitáveis na língua constituída, mas, ao mesmo tempo, não poderem também ser consideradas ininterpretáveis. Ela observa já aí uma linearidade, um encadeamento de significantes fazendo um “apelo à significação”. Isso a leva a várias interrogações como, por exemplo, estas: seria a linguagem um sistema do qual as crianças podem se apropriar apenas parcialmente? O que é a escrita? Quais as relações entre oralidade e escrita? Como se dá o acesso do sujeito ao universo simbólico da escrita?

Segundo Lemos e Mota, as teorias da aquisição da linguagem não abandonaram o pressuposto de que “a aquisição do conhecimento possa

se dar pelo acesso direto do organismo às coisas do mundo”. Mesmo as teorias construtivistas e sócio-interacionistas, que se apresentam como contrárias ao empirismo, não se preocupam em explicar como os sons e/ou as ações adquirem sentido ou são categorizados.

Admitem que à criança é possível representar categorias, regras e significados que estariam presentes no contexto, na fala, nas ações e/ou intenções do adulto, mediante processos de interação e/ou comunicação, a que se atribui, conseqüentemente, a essência e a transparência necessárias para que isso possa ocorrer.

As interrogações dessas duas pesquisadoras são as seguintes:

O que, nessa relação direta com o outro e a sua fala, é internalizado? Sons? Significados que estariam implícitos em ações? (Mota, 1995, p.30)

Internalização do quê? Do outro? Da linguagem do outro? Da linguagem do outro pela linguagem? (Lemos, 1992, p. 5)

Voltemos, agora, a mais um dado de nossa pesquisa na 2ª série, de cujos alunos retiramos os dois primeiros textos aqui analisados. Após a leitura e a discussão do livro/cartilha *Evite cicatriz*, que traz diversos conselhos para a prevenção de queimaduras, foi proposta aos alunos a seguinte atividade:

NOME Fabiana Aparecida DATA 1/1
 PROFESSORA(A) (assinatura) SÉRIE 2ª

1. Fogo e teatro:

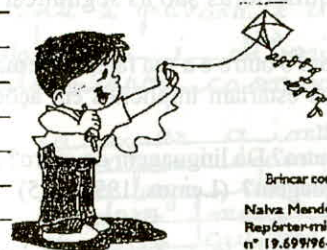
Fogo, nem de brincadeira

As maiores vítimas de queimaduras são as crianças. Geralmente, queimam-se duas vezes mais que os adultos, sabia? Muitas vezes isto acontece por imprudência dos pais ou responsáveis.

As dores de um tratamento e as sequelas que as crianças podem carregar pelo resto da vida chocam tanto quanto saber que a maioria desses acidentes poderia ser evitada.

O melhor remédio é a prevenção. O que fazer?

- O cabo da panela que está no fogo deve estar sempre voltado para o centro do fogão.
- Proteger as tomadas de energia com fitas isolantes ou vedadores específicos é dezoito.
- Pipa e rede elétrica não combinam. Procurar outro lugar é a saída.



Fonte: O Popular
"Almomaque" (domin
ca, 30 de março a 5
de abril de 1997), pag. 3

2) Di outras dicas de prevenção:

casada lisa não toma que a casada de noite pipa para
more lisa não casada de pipas fica casada pipa de
reda realização tem lido casado de lisa casado

para mais lisa não mais fica mas ol para sua
peli fica fuma de mais um lisa e se casado e
tanto casado demais e mais fica pipas fuma para
para fuma casado para e lisa fuma mais fuma
caso lisa e para casado mais mais casado
mais fuma e

O que a lingüística tem a dizer dessa escrita? Que ela não é uma escrita? E como as teorias da aquisição de linguagem a interpretariam? O que fariam sobre a passagem de um não-ter-escrita a um ter-escrita? Como se deu aqui a intervenção do outro?

Essas pseudopalavras não podem ser vistas como não pertencentes a uma língua, como uma não-língua, no entanto não há como o adulto corrigir os erros. Também, justificar que esse texto tenha sido construído a partir da interação com o outro requer colocar em questão a natureza dessa relação. Teria sido ela comandada pela cognição, que seria a responsável pela apreensão da escrita? Teria sido a partir da relação com um "outro", que se colocaria no lugar do saber? Caberia também interrogar se essa razão/cognição não seria capaz de filtrar a imperfeição, o nonsense.

Esses questionamentos nos têm levado a um novo quadro teórico, que permite considerar as relações escrita e oralidade "como formas de linguagem que, embora diferindo, são mutuamente constitutivas pela via dos processos metafóricos e metonímicos, ou seja, pelo/no funcionamento da linguagem" (Mota, 1995, p. 8). Com base nesse referencial, considera-se *outro* não mais o adulto, que já teria o saber e poderia ser interpretado pela criança, mas sim o funcionamento lingüístico-discursivo, que, na sala de aula, é representado pelos textos que ali circulam. A nosso ver, foi esse *outro* que constituiu o texto em questão. Ou seja, os significantes com que o aluno entrou em contato se cruzaram com outros significantes de outros textos, fazendo emergir esse encadeamento, cujas relações, conforme Carvalho (1995, p. 14), constituem matéria-prima para o não-equívoco.

O não-todo é condição do próprio todo, então esse lugar (de restrição do Todo) não está fora do sistema, mas sim em seu interior mesmo, embora condenado ao estatuto de restos ou resíduos e, portanto, submetido a um apagamento, a um 'esquecimento'.

Com base nesse novo quadro, temos redimensionado nossa intervenção metodológica nas salas de aula, tomando como característica primordial a imersão dos alunos em textos. Acreditamos que o texto ensina e depositamos no próprio ato de ler e escrever, ou seja, no jogo dos significantes que a relação com os textos implica, a possibilidade de produtividade quanto à aquisição e desenvolvimento da escrita. Ao contrário de entendermos o aluno como sujeito psicológico, na origem e no controle de sua escrita, admitimos a possibilidade de ele ser escrito

pelo *outro* (Barthes, 1984/1988), representado na sala de aula pelo trabalho do significante.

RÉSUMÉ

Quelques questions sur le concept de faute et ses implications dans la pratique de la salle de classe.

À partir de l'analyse des productions écrites (2e année 1er degré), ce travail pose des questions sur la faute. D'après une relecture de Saussure, le fondateur de la linguistique, l'exclusion de l'hétérogène, de l'équivoque, dans les théories sur l'acquisition du langage est mise en question. À partir de ces questions, le sujet cognitive, celui de la raison, et le sujet du langage sont mis face à face. Enfin, en faisant le rapport de cette discussion et l'intervention méthodologique en salle de classe, on propose d'attacher à l'acte même de lecture et d'écriture, c'est-à-dire, dans le travail du significatif, la possibilité de productivité quand à l'acquisition et développement de l'écriture.

NOTAS

1. Tomado aqui na acepção lacaniana de “universo simbólico discursivo” ou “tesouro de significantes”, conforme *Seminário 3 – As psicoses* (1988).
2. No “Projeto Escrita: uma ressignificação da produção de textos”, lançamos mão, para discutir a aquisição e desenvolvimento da escrita, como faz Mota (1995), dos trabalhos de Cláudia Lemos sobre a aquisição da língua oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROJO, Rosemary (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1984/1988.
- CARVALHO, Glória Monteiro de. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas.
- _____. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. Campinas: Instituto de Estudos Linguísticos da Universidade de Campinas. [s.d]. (Mimeo.).

- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Palavra e verdade: na filosofia antiga e na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- LACAN, Jacques. *O Seminário. Livro 3: as psicoses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- LE MOS, Cláudia T. G. de. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, v.1, n.1, p. 121-135, 1992.
- _____. Interacionismo e aquisição da linguagem. *Revista DELTA*, v. 2. São Paulo: PUC-SP, 1986.
- LE MOS, Maria Tereza G. *Língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas, 1994. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas.
- MOTA, Sônia B. V. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ORLANDI, Eni P. *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1916/1987.

LACAN E DERRIDA – pelo amor da escrita

Ana Maria Netto Machado*

RESUMO

Este texto discute as posições de Lacan e Derrida sobre a questão da palavra e da escrita, evidenciando suas convergências e divergências.

Em colóquio ocorrido em Paris, no Collège International de Philosophie, publicado em 1991 e denominado *Lacan e os filósofos*, Derrida proferiu a conferência de encerramento, sob o título "Pelo amor de Lacan". Nessa homenagem, Derrida declara ter encontrado Lacan em duas ocasiões, ambas rapidamente. Ele relata uma breve troca de palavras mantida com Lacan, em Nova Iorque, em 1966, nas vésperas da publicação dos *Escritos*. Nessa ocasião, referindo-se à encadernação de sua volumosa coletânea, Lacan disse a Derrida, acompanhando suas palavras de preocupação com um gesto das mãos: "Vous verrez, ça ne va pas tenir!", o que podemos traduzir aproximadamente por "Você vai ver, isso aqui não vai agüentar!", ou então: "... isso não vai durar!" ou ainda "... isso não vai se manter de pé!".

De fato, os *Escritos*¹ de Lacan não constituem exatamente um livro. E é preciso informar o leitor brasileiro que a edição francesa apresenta-se em um só volume de pouco mais de novecentas páginas. Trata-se de uma coletânea de textos ordenados cronologicamente, com exceção de um único, "A Carta Roubada", que inaugura o grosso volume e se coloca justamente como elemento integrador, uma espécie de fio

* É psicanalista e pesquisadora, mestre pela UFRGS e doutora pela Universidade de Paris X. Dedicou-se há muitos anos a pesquisar sobre o tema da Escrita, buscando contribuir para a fundação de uma teoria da Escrita a que denomina *Scriptologia*. [e-mail: gasgla@conex.com.br].

condutor que amarra os textos e assim mantém coeso o conjunto. Por isso, as palavras dirigidas, por Lacan, a Derrida fazem sentido, pois apontam para a fragilidade da obra, até mesmo na sua dimensão material, isto é, na referência aos fios que costuram os caderninhos da encadernação.

Esse primeiro texto, que Lacan intencionalmente fez desobedecer ao critério utilizado para a inserção dos demais (a seqüência cronológica), aparece como o carro-chefe e, aqui, é preciso deter-se no título em francês, "La lettre volée"; *lettre*, em francês, designa, simultaneamente, carta (a carta roubada) e letra (as letras de nosso alfabeto). Infelizmente, esse importante jogo de palavras desaparece na tradução.

"Você vai ver, isso não vai agüentar" dizia Lacan, dirigindo-se àquele que, anos mais tarde, iria propor, em "Le facteur de la vérité" (*La carte postale*, 1980), título que podemos traduzir por "O carteiro da verdade", uma interpretação alternativa para a noção lacaniana de *letra*. Na versão de Derrida, a letra não mais será o significante material e localizado, como diz Lacan em "A carta roubada", mas o lugar do significante e, ainda por cima, ela não chegará sempre ao seu destino, como afirmava Lacan (Derrida, 1980, p. 468). Derrida desenvolve, nesse texto, uma divergência com relação a um ponto fundamental da obra de Lacan. Não vamos deter-nos aqui nessa importante problemática conceitual, que poderá ser alvo de estudo em outra ocasião, mas a trazemos apenas para revelar as questões em torno das quais o encontro desses dois grandes intelectuais franceses tem lugar.²

Nesse texto e também na conferência proferida no Collège International de Philosophie, Derrida rompe com um longo silêncio ou com um longo mistério que atravessou uma época efervescente da intelectualidade francesa, durante a qual esses dois pensadores produziram parte de suas obras *praticamente incomunicáveis* (é preciso lembrar que Lacan faleceu no início da década de 80 e Derrida, muito mais moço, continua ativo, ministrando seus cursos em Paris e em outros países).

"Pelo amor de Lacan" é, sem dúvida, uma régia homenagem prestada por Derrida ao psicanalista. Mas a contrapartida, mesmo que tenha sido num contexto menos público, também parece ter existido, e é o próprio Derrida que a traz à tona, ao revelar a dedicatória que Lacan

ofertou-lhe na página de rosto de seu próprio exemplar dos *Escritos*. A dedicatória dizia o seguinte: "À Jacques Derrida, cet homage à prendre comme il lui plaira", o que podemos traduzir por "A Jacques Derrida, esta homenagem a ser tomada como ele bem quiser" (Derrida, 1991, p. 406). Apesar dessas trocas manifestamente amorosas, Derrida mantém uma série de reservas às teorizações de Lacan. Mas é realmente curioso que esses dois personagens, que produziram parte de suas obras contemporaneamente e na mesma cidade, tenham tido apenas trocas ocasionais e mais surpreendente ainda é o fato de que eles praticamente se ignorem, no sentido de que as referências a um, na obra do outro, são quase inexistentes. Derrida fala de Lacan em "Le facteur de la vérité" e no texto que aqui comentamos, "Pelo amor de Lacan". Por parte de Lacan, temos a mencionada dedicatória feita a Derrida e, no Seminário 23 (*Le sinthome*, 1975-76), o seguinte comentário a propósito da escrita:

E se trata de uma autonomia tão impressionante que existe uma outra escrita que é aquela na qual Derrida tem insistido, quer dizer, a que resulta do que poderíamos chamar uma precipitação do significante. Derrida insistiu, mas fica muito claro que fui eu que lhe mostrei o caminho, porque o fato de eu não ter encontrado outra maneira, para dar sustentação ao significante do que escrevê-lo com um S grande, já é uma indicação suficiente.

Segundo Derrida, Lacan não lera *Da gramatologia*, obra que foi publicada no ano seguinte ao da publicação dos *Escritos*. Embora a citação acima seja a única referência a Derrida que encontramos na obra de Lacan, ela diz o suficiente para percebermos que a obra de Derrida não passou despercebida a Lacan. É preciso lembrar também que Lacan é, com muita freqüência, acusado de não mencionar os nomes dos autores que ele cita. Logo, o fato de ter efetivamente citado Derrida, mesmo que seja uma única vez, revela um reconhecimento e um privilégio que ele outorgou a muito poucos. Por outro lado, em alguns trechos da pena de Derrida, saltam aos olhos formulações de Lacan, que o primeiro tampouco referencia como sendo deste último.

Ao ler os textos de Derrida e de Lacan, somos algumas vezes surpreendidos por algumas expressões às quais só faltam as aspas para serem citações, tal é a semelhança entre elas. Mencionemos algumas

entre elas, selecionadas de alguns textos de Derrida (grifamos as expressões partilhadas por Lacan e Derrida): "o sonho se deslocando numa floresta de escrita, a interpretação dos sonhos será, sem dúvida, à primeira vista, uma leitura e uma decifração" (Derrida, *Freud et la scène de l'écriture*, p. 307). Os últimos dois termos estão constantemente presentes nos *Escritos* de Lacan exatamente nesse mesmo sentido, para designar a interpretação.

Algumas páginas adiante, nesse mesmo texto, Derrida diz:

Interrompamos um instante nossa citação. O texto consciente não é uma transcrição porque não há o que transpor, transportar um texto presente noutro lugar sob a espécie de inconsciente. Não existe então verdade inconsciente a ser encontrada porque ela estaria escrita noutro lugar (Derrida, *Freud et la scène de l'écriture*, p. 313).

É difícil não pensar que essa frase não se refira a Lacan que afirmara, diversas vezes, em "Função e campo da palavra e da linguagem em psicanálise": *a verdade está escrita em outro lugar* (Écrits, p. 259).

Não vamos aqui tentar interpretar ou confrontar todas as divergências e/ou coincidências que podem ser localizadas nas duas obras, pois isso demandaria um estudo específico, de grande fôlego, que não é evidentemente nosso objetivo imediato. Em todo caso, os dois exemplos, mostrados acima rapidamente, servem para mostrar que existiu influência mútua entre os dois autores. Os exemplos mostram Derrida tendo lido Lacan e divergindo dele em alguns pontos essenciais. Mas é curioso que, nessas passagens, não haja qualquer referência a Lacan. Apenas um leitor atento, conhecedor dos textos de Lacan, pode perceber essa intertextualidade não reconhecida. O que chama a atenção é que essas trocas ou referências permaneçam cobertas de silêncio, silêncio por sinal próprio e típico da escrita. Um silêncio que parece ter sido deliberado.

Pretendemos aqui examinar o que nos parece ser o ponto alto de intersecção entre as produções de Lacan e de Derrida, ponto que se abre a um campo de pesquisas ainda pouco explorado pelos psicanalistas. Esse ponto gira em torno do conceito de escrita, objetivo explícito de

Derrida, em *Da gramatologia*, e insistência sintomática em Lacan, desde seus primeiros textos dos *Escritos*.³

O que mais nos interessou em "Pelo amor de Lacan", essa carta de amor nascida da pluma de Derrida no encerramento do colóquio *Lacan e os filósofos*, é justamente sua crítica ao universo filosófico no qual a obra de Lacan estaria mergulhada. Ao mesmo tempo em que Derrida reconhece em Lacan um aguçado filósofo e o coloca, nesse sentido, acima de Freud, ele aponta para o aspecto que ele considera o mais vulnerável de sua obra. Concretamente, ele se refere a certo tipo de culto à palavra, que Lacan exerce constantemente nas suas teorizações, culto que, por sinal, diz respeito, segundo Derrida, ao trio Heidegger-Kojève-Hegel.

É talvez justamente essa ilustre "companhia" o que impediu Derrida de aproximar-se de Lacan, deixando ambos em trajetórias assintóticas. Pois, em dado momento, Derrida reconhece que existem inúmeros pontos comuns às duas obras, mas para ele, Lacan "... estava muito com os filósofos" (Derrida, "Pour l'amour de Lacan", *Lacan et les philosophes*, p. 410). É preciso chamar a atenção para o fato de que, nesse texto, Derrida dispôs-se a quebrar o silêncio que perpassou tantos e tantos anos de produção intelectual e fama, tanto dele quanto de Lacan. Durante todo esse período, Derrida se esforçou por romper com os filósofos. Na sua caminhada desconstrucionista, ele visava a justamente criticar toda a tradição filosófica ocidental e, à medida que Lacan se inscrevia cada vez mais nesse contexto, se inseria diretamente na seara da impiedosa crítica desconstrucionista. Derrida continuava seu percurso, sempre muito próximo da psicanálise, mas, de alguma maneira, num movimento que evitava Lacan e permanecia ao rés do texto freudiano: "e depois Freud, eu tentava ler à minha maneira, muito pouco lacaniana" (Derrida, 1980, p. 409). E ele disse, com relação a Lacan: "se bem que o discurso ao mesmo tempo mais próximo e mais desconstrutível, o que mais precisava ser desconstruído então era sem dúvida o de Lacan" (Derrida, Pour l'amour de Lacan, *Lacan et les philosophes*, p. 409).

Isso é muito interessante porque, em "Freud et la scène de l'écriture", Derrida justamente valorizou Freud como alguém que inventou algo novo, que escapa da grande clausura metafísica, represen-

tada pelo pensamento filosófico ocidental. Freud produz algo de inédito. A descoberta freudiana do inconsciente é alguma coisa que não pode ser nem absorvida nem digerida pela filosofia; ela resiste e, como tal, continua representando um perigo, uma perturbação para o saber constituído. Mas, na seqüência, aparece Lacan que, sob a bandeira de um retorno ao essencialmente freudiano, levaria de volta sua descoberta ao seio de conceitos fortemente enraizados na tradição filosófica que Freud conseguira driblar, tais como as noções de verdade e palavra. Lacan se engaja num diálogo muito fecundo com certos filósofos, como Hyppolite.

Lacan empreende, então, seu famoso retorno a Freud, fazendo-o com os filósofos e com os lingüistas de sua época. Se, por um lado, ele avança, por outro, ele recua, sendo esses dois movimentos simultâneos e característicos de sua extensa obra.

Digamos que essa insistência explícita na palavra e na linguagem, no seu aspecto fonemático, que em Lacan chega a um quase transcendentalismo da palavra, é constantemente acompanhada de outra presença que a ela se opõe e, apesar do inegável envolvimento com a metafísica, garante a manutenção da originalidade da subversão freudiana. Essa presença é a freqüentação sintomática da escrita na obra de Lacan, sob a forma de uma verdadeira bateria de termos *scriptológicos*. O mais impressionante é que essa terminologia vem freqüentemente explicitar e fundamentar o que Lacan entende por presença da linguagem e da palavra na psicanálise e no inconsciente.

Apesar de que Lacan, em nenhum momento dos *Escritos*, estabelece ou propõe um conceito de escrita, ele utiliza uma variedade de elementos scriptológicos, palavras, exemplos, figuras, imagens, como se essa nomenclatura fosse mais esclarecedora do que os termos vindos da própria lingüística da qual ele se serve. Fazem parte desse conjunto termos como *decifração, hieróglifos, leitura, registro, traço, rastro, letra*, para citar apenas alguns. Mas existem ao menos quarenta termos ligados ao campo da escrita, dos quais ele faz uso sistemático. Ainda mais surpreendente é que Lacan parece não ter se apercebido desta insidiosa presença, que ele próprio instala no exato coração da palavra, e que ele tanto divulgou como sendo central para a psicanálise rigorosamente freudiana. De modo que esta presença permanece praticamente

invisível nos escritos, muda, tal como convém à escrita, sempre silenciosa, dissimulada entre os rumores dos fenômenos languageiros, que ocupam o centro do cenário.

É preciso admitir que "A carta roubada" concentrou todos os olhares interessados pela escrita na obra de Lacan. Quantos artigos e até obras inteiras foram dedicadas a esse trabalho que é a vitrina dos *Escritos*?⁴ Digamos que textos como a "A carta roubada" e, depois dele, "A instância da letra no inconsciente ou a razão depois de Freud", bem como a própria noção de letra, como um ímã, capturaram tudo que à escrita se refere na obra lacaniana, impedindo-nos de ver que a escrita, em Lacan, tem uma dimensão que ultrapassa a noção de *letra*, sendo essa apenas uma das formas que ela assume, sem dúvida importante, mas não a única, nem mesmo a mais importante.

Alhures, Derrida insiste em mostrar que todo esse logocentrismo ou falocentrismo típico da filosofia e da tradição ocidental estabeleceu-se às custas do recalçamento da escrita. E ele dedica certo número de textos para mostrar como a lingüística, especialmente a partir de Saussure, mas também a partir de autores mais antigos como Rousseau e Condillac, excluiu a escrita, rebaixando-a ao nível de fenômeno secundário, sombra da linguagem, tendo como função exclusiva a de representá-la. E eles foram tão convincentes que mesmo a importante obra de Derrida relativa à escrita (*Da gramatologia*) não se seguiu, como poder-se-ia esperar, das conseqüências que prometia e das quais certamente continua sendo merecedora. Quero dizer que ela não foi retomada por nenhum outro autor, na sua essência, pois não vimos surgir ainda, até hoje, uma teoria da escrita.⁵ Nos anos cinqüenta, o estabelecimento de uma teoria geral da escrita já era aspiração de Gelb, primeiro a utilizar o termo "gramatologia". Anos depois, Derrida retomou esse termo, identificando-se com a tarefa fundamental de instaurar uma teoria da escrita, tarefa que ainda resta por fazer. Mais tarde, Derrida parece desistir da façanha, uma vez que ele passa a esperar da escrita, a partir de um certo momento de sua obra (*Posições*, 1972), mais do que uma ciência especializada e independente, uma espécie de militância ou resistência contra os perigos e as tentações quase irresistíveis da metafísica.

É importante salientar aqui a existência de um campo de estudos muito especializado e em pleno desenvolvimento, designado história da escrita.⁶ É curioso que esse campo de estudos tenha surgido de um recanto muito afastado da lingüística e, até mesmo, do que chamamos Ciências Humanas, o que é insólito. Esses pesquisadores, com frequência, se interessam pelo Oriente, pois é sobretudo na China que a escrita ocupa lugar privilegiado (lugar fundador para a cultura chinesa), com relação à palavra. Muitos historiadores da escrita se interessam pelas escritas não alfabéticas, pelos hieróglifos e pelas antigas escritas da Mesopotâmia. Todo esse universo de estudos escapa ao controle da tradição ocidental, mas, apesar disso, compõe o complexo quadro de disciplinas que pesquisa em torno da escrita. Mas continua sendo chocante que esse tipo de estudos tenha se desenvolvido afastado dos estudos da língua propriamente dita e no limite das Ciências Humanas, em que o diálogo é às vezes mais difícil do que com disciplinas como a arqueologia ou a paleontologia. Parece que existe uma espécie de abismo entre os lingüistas e aqueles que lutam pelo estabelecimento de uma teoria da escrita. Trata-se de um campo ainda bastante marginal.

De um lado temos a filosofia ocidental, alvo da desconstrução derridiana e, de outro lado, a descoberta freudiana do inconsciente e a escrita, situadas por esse mesmo autor como duas produções que, ao menos parcialmente, escapam do logocentrismo e do fonocentrismo e, entre as quais, ele estabelece alguns laços (por exemplo, no artigo "Freud et la scène de l'écriture").

O inconsciente é, por definição, da ordem do recalcado. A escrita, afirma Derrida, foi recalcada pela tradição do pensamento filosófico que nos formou e que coloca no alto da pirâmide de valores o transcendentalismo da palavra. Dois recalcados que reivindicam seus direitos à luz do dia e clamam por reconhecimento.

Depois de Freud, Lacan promulga uma verdadeira cruzada: seu famoso retorno a Freud, que ele percorre com os filósofos. Freud se utilizava preferencialmente de referências às artes, às artes plásticas ou à literatura. Lacan aproveita as novidades científicas de sua época, sem esquecer, evidentemente, da literatura, também muito presente em sua obra. Mas o traço dominante em Lacan é, sem dúvida, o conhecimento científico, a lingüística, a antropologia, a matemática, a lógica, a

topologia etc. que, apesar de sua modernidade, poderiam ainda cair sob o implacável fogo cruzado derridiano, que visa a toda e qualquer continuidade ou perpetuação da dominação logocentrista.

Mas Lacan vai ainda mais longe. Ele chega a formular que "o inconsciente é estruturado como uma linguagem". Toda sua obra pode ser considerada uma verdadeira militância no sentido de evidenciar que essa tese se encontra efetivamente autorizada pelo próprio Freud e não foi ele que a inventou. Lacan recolhe, com incansável paciência, inúmeras passagens de Freud, nas quais sua fórmula se fundamenta, que ele oferece repetidamente a seus ouvintes nos seminários. A linguagem, a palavra e o discurso estão entre os principais cavalos de batalha lacanianos, aos quais ele retorna constantemente sob diversas e nuançadas fórmulas.

É com relação à função da palavra que as diferentes possibilidades da análise se distinguem umas das outras, e tomam seu sentido, seu lugar exato. Todo o ensino que nós desenvolveremos a seguir só fará retomar essa verdade *sob mil maneiras*. (Seminário I, p. 287)

Sem dúvida, Lacan conseguiu alcançar seu objetivo, pois os psicanalistas e os não-psicanalistas repetem-no sem cessar. Esses termos tornaram-se moeda corrente, de maneira tal que ninguém ousaria perguntar: afinal de que se está falando quando se diz que o inconsciente é estruturado como uma linguagem?

Se a utilização abusiva da palavra como verdade atrai diretamente sobre si a desconstrução derridiana, ao mesmo tempo produz um fenômeno muito estranho em Lacan. Sua obra é verdadeiramente impregnada de escrita. O que é ainda mais paradoxal se lembramos que a maior parte de sua obra conhecida foi produzida oralmente (falamos, evidentemente, dos seminários que ele proferiu semanalmente, durante mais de vinte anos, a partir de 1953).

Parece que aqueles que se debruçaram sobre sua obra, salvo raras exceções, não se aperceberam que, justamente, no centro dessa famosa palavra de Lacan, jaz silenciosa e quase onipresente a escrita. Esta também está fortemente enraizada na decifração dos sonhos (nos hieróglifos e *rébus* dos quais Freud lança mão para explicar o trabalho

do sonho), na formação do sintoma, na própria verdade do inconsciente, que está escrita. Lacan repete com frequência essas fórmulas.

Não iremos aqui percorrer as inúmeras articulações, existentes na obra de Lacan, entre os elementos mencionados acima. Esse trabalho foi tema de nossa tese de doutorado.⁷ Queremos apenas aqui chamar a atenção para a presença do universo *scriptológico* justaposto ou, muitas vezes, superposto às passagens nas quais Lacan insiste sobre as diversas dimensões da palavra e da linguagem. Se perseveramos nesse ponto é porque descobrimos que Derrida também foi sensibilizado por esse aspecto pouco difundido da obra lacaniana, que ele declara explicitamente no artigo de que ora nos ocupamos. Derrida traz seu testemunho exatamente no mesmo sentido em que nós o formulamos. A diferença é que sua observação não se refere aos *Escritos*, cujos artigos datam de 1966 ou de anos anteriores, mas a textos do período posterior a 1972. Vejamos o que ele afirma:

Este fonocentrismo explícito e maciço será contradito pelo próprio Lacan, como se ele tivesse sempre estado (futuro anterior do *après-coup*),⁸ em 1972-73, e não "antes" mas depois de "toda gramatologia", e vou mostrar-lhes em seguida. (Derrida, 1991 p. 412)

E logo abaixo:

A tônica sobre a escrita não cessou de ganhar peso depois de 1968, até inverter, muito "gramatologicamente" o enunciado que eu recém citei sobre a escrita "fonemática e até sempre fonética", porque ele escreve, no Seminário Encore (1972-73), "a Jakobson". (Lacan, p. 22)

Mas o significante não pode de nenhuma maneira limitar-se a esse suporte fonemático. (Derrida, 1991, p. 414)

No fim desse artigo, Derrida diz que não é ali que ele "tratará desse grave e tenaz mal-entendido". E ele continua: "Este tipo de substituição da palavra pela escrita em torno de 1970 mereceria uma história à parte" (p. 414).

É essa história à parte, muito bem-delimitada por Derrida, que nos interessa e da qual estamos seguindo o traço já há vários anos.⁹ Pudemos descobrir, nesse percurso, que, se essa inversão, como diz Derrida, acontece pelos anos 70, prepara-se insidiosamente desde muito tempo antes. Em 1946-47, em "Propos sur la causalité psychique" (Lacan. *Écrits*, 1966; texto de 1946), e até mesmo anteriormente, embora, nesses casos, de maneira muito mais sutil, termos como *rastró*, *traço*, *suporte*, *decifração*, *leitura* e *legibilidade* já freqüentavam o texto de Lacan, sempre próximo às questões associadas à linguagem. Mas é sem dúvida em 1953, em "Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse" (Lacan. *Écrits*, 1966; texto de 1956), que essas referências tomam peso e caráter mais nítidos e começam efetivamente a se disseminar. Chamar a atenção para a grandeza desse texto, que consta entre os mais reconhecidos que Lacan produziu, não é certamente uma novidade, mas apontar para o uso um tanto indistinto que ele faz, durante anos a fio, dos termos linguagem, palavra e escrita, numa estranha vizinhança, nos introduz em outro campo de problemáticas da maior relevância e ainda insuficientemente explorado. Essa foi uma vizinhança tão confusa que, evidentemente, o fonologocentrismo levou mais uma vez vantagem e deixou a escrita, para o olhar da maioria dos leitores de Lacan, mais uma vez, obnubilada. Essa escrita, que já estava, entretanto, presente na psicanálise de Freud, justamente na chamada via régia de acesso ao inconsciente, o sonho, passou praticamente despercebida. Embora continue sempre ali, fundamental, nas operações do inconsciente, figura como um resto invisível, inútil, acessório, desprezível, entre parênteses. Não é de surpreender, pois esse tem sido o destino da escrita durante séculos e séculos. Imagem colada às costas, sua participação do sensível, do impuro, do material, é insuportavelmente impossível de ser dissimulada. Como poderia, então, a escrita aparentar-se à efêmera, graciosa e volátil palavra, tão próxima do pensamento, tão próxima da alma e, finalmente, de Deus?

Se, como afirmamos, recorrer à linguagem é bem diferente do que recorrer à escrita, urge conscientizarmo-nos dessa diferença, dar conta dela e extrair-lhe as devidas conseqüências. É essa a tarefa na qual estamos engajados, somando esforços com outros pesquisadores que, espalhados pelo mundo, têm se mostrado sensíveis a esta problemática.

O fato de que Lacan não pôde dispensar a escrita e isso pode ser constatado, página por página, na sua obra, quer dizer alguma coisa e é preciso que essa coisa fale.

A partir de "Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse" encontraremos espalhadas, por toda a obra, referências à escrita, sempre entremescladas com problemas cruciais da psicanálise. Essa presença não abandonará Lacan, jamais.

Voltando ao artigo de Derrida: após afirmar que a substituição da palavra pela escrita merece uma história à parte, ele afirma que essa substituição não é exclusividade de Lacan, pois muitos escritores, entre os quais ele menciona Ponge, Laporte e Blanchot, já se perguntaram se não caberia substituir a *palavra* pela *escrita*. Quanto ao que nos concerne, o papel que a escrita desempenha na psicanálise, essa informação é, sem dúvida, encorajadora.

Pesquisar pelas vias da escrita seria, então, tentar um retorno a Freud, com Lacan; não com o Lacan da "lingüística", mas um Lacan que foi, insidiosamente e talvez mesmo sem dar-se conta, mais do que nada, um Lacan scriptológico.

Se, como nos diz Derrida, Lacan chega a substituir o fonemático pela escrita, levar em consideração essa "história à parte" revela-se urgente, para que a psicanálise possa não mais ficar na nostalgia da falta de Lacan e de sua palavra, mas aprofundar o sulco inaugurado por Freud e retomado por Lacan, mesmo na ausência da voz dos grandes mestres.

ABSTRACT

This text discusses the positions of Lacan and Derrida about the *word* and the *writing*, showing their convergences and divergences.

NOTAS

1. Todas as referências deste texto correspondem às versões francesas.
2. Esclarecemos que Derrida nasceu na Argélia.
3. Analisamos as referências à escrita, presentes nos *Escritos* de Lacan, em nossa monografia de DEA (Diploma de Estudos Aprofundados, condição para o doutorado), defendida na Universidade de Paris 7,

no U.F.R. (equivalente a Departamento) "Sémiologie du Texte et de l'Image", em 1992. Examinamos essa mesma presença e suas implicações também nos 26 seminários de Lacan, em nossa tese de doutorado, orientada parcialmente por Julia Kristeva e, na fase final, por Michel Arrivé. A tese foi defendida em 1996, no U.F.R. de "Lettres, Languages et Philosophie", na Universidade de Paris X (no prelo da Editora Unijuí).

4. Lacoue-Labarthe e Derrida, para citar apenas dois exemplos.
5. Em *Posições*, respondendo à Julia Kristeva (1972), Derrida que, em *Da gramatologia*, aspirava ao estabelecimento de uma teoria da escrita denominada Gramatologia, disse: "A gramatologia seria sem dúvida menos uma ciência a mais, uma nova disciplina encarregada de um novo conteúdo, de um novo campo bem determinado, do que a prática vigilante dessa divisa textual" (Derrida, p. 50).
6. Pouco a pouco vão surgindo indicadores do reconhecimento da relevância do estabelecimento de uma ciência específica dedicada à escrita. O Centro de Estudos de Escrita, dirigido por Anne-Marie Christin, na Universidade de Paris 7, ligado ao departamento ou U.F.R. Ciências do Texto e da Imagem, é o único centro de pesquisa de que temos notícia exclusivamente centrado no tema da escrita. No Brasil, a recente coleção de livros da Editora Ática, denominada Múltiplas Escritas, na qual vêm sendo publicados livros nacionais e estrangeiros, revela que esta disciplina está se estruturando. A coleção *Scriptologia*, da Editora Unijuí, que foi inaugurada por ocasião da publicação de nossa tese, milita também no mesmo intuito.
7. A tese estará disponível nas livrarias, em forma de livro, sob o título *Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan*, publicada pela Editora Unijuí.
8. Expressão muito utilizada, em psicanálise, para designar a impossibilidade de antecipar o sentido de uma frase ou fato, que, efetivamente, só pode ser significada depois de concluída.
9. Na dissertação de mestrado *Os efeitos do exercício do ato de escrever* (UFRGS, 1989); monografia de AESA (Attestation de Études Approfondues), *Essaie de rapprochement entre l'écriture et la parole psychanalytique* (Universidade Paris 7, 1991); monografia

de DEA, *A la recherche de l'écriture dans les écrits de Lacan* (Universidade Paris 7, 1992); tese de doutorado: *Présence et implications de la notion d'écriture dans l'oeuvre de Jacques Lacan* (Université Paris X, 1996); projeto de pesquisa integrado ao mestrado de Educação nas Ciências, da Unijuí, denominado *A bússola do escrever: discutindo a função do orientador em teses e dissertações* (em curso).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DERRIDA, Jacques. *Lacan et les philosophes*. Paris: Albin Michel, 1991.
- _____. *De la grammatologie*. Paris: Minuit, 1967.
- _____. *La carte postale: de Socrate à Freud et au-delà*. Paris: Aubier/Flammarion, 1980.
- _____. *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil, 1967.
- _____. *Positions: entretiens avec Henri Rosne, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta*. Paris: Minuit, 1972.
- LACAN, Jacques. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.
- _____. *Seminaire I: les écrits techniques de Freud*. Paris: Seuil, 1975.
- _____. *Seminaire 23: Le sinthome*. Paris: [Versão pirata]. (não publicada oficialmente, Seminário proferido em 1975-76).

A ADOLESCÊNCIA COMO ETAPA DO CICLO VITAL FAMILIAR

Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira*

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo abordar a adolescência, mediante posições teóricas diferentes. A autora destaca a teoria sistêmica na compreensão dos aspectos inerentes ao desenvolvimento do ciclo vital familiar por ocasião da fase com filhos adolescentes.

Definir a adolescência suscita, inevitavelmente, a questão de sua origem, até hoje amplamente debatida entre os estudiosos. Muitos a consideram uma invenção cultural a partir da argumentação de que ela não é encontrada em algumas sociedades.

Muitos autores não admitem que, por si sós, as mudanças biológicas com as conseqüentes modificações corporais sejam responsáveis pela denominada *crise* da adolescência. Isto é, essas mudanças não seriam suficientes para explicar a turbulência da fase. Entretanto, todos concordam com a afirmativa de que a adolescência é um período crítico na cultura ocidental.

Ariès (1981), em seu livro *História social da criança e da família*, refere que a cada época corresponderia uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida: a *juventude* é a idade privilegiada do século XVII; a *infância*, do século XIX; e a *adolescência*, do século XX.

* Profª Assistente da Faculdade de Educação da UFG. Psicóloga clínica do NECASA/UFG.

Somente em meados do século XVI passou a ser estabelecida uma diferença entre infância, juventude e velhice. A expressão juventude abrangia uma idade mais tardia e significava *força da idade*. Não havia, portanto, lugar para a adolescência.

A sociedade tende a se organizar mediante regras, leis, costumes e tradições que, através da cultura, são perpetuadas como valores grupais, comumente aceitos por seus integrantes. É nesse sentido que as sociedades fixam os elementos que definem os *status* infantil e adulto, bem como a forma como se deve operar essa transição. Das civilizações primitivas até as consideradas modernas, todas dão um significado social por ocasião da aquisição da capacidade reprodutora, que é evidenciada pelo início da ejaculação nos jovens do sexo masculino e pela menarca nas jovens. Embora o processo da adolescência dependa de fatores extrínsecos há, contudo, aspectos que podem ser considerados universais. As variações conceituais sobre a adolescência refletem as transformações que ocorrem nas sociedades, com suas culturas, num tempo determinado. Nas sociedades ocidentais, é comum o período da adolescência ser considerado como uma etapa do desenvolvimento da personalidade que se caracteriza pela formação da identidade.

Um estudo das teorias concernentes à adolescência mostra-nos que há uma diversidade de modelos (fisiológico, sociológico, ambiental, psicanalítico, cognitivo e educativo) na compreensão da vida (Marcelli, Braconnier, 1989). No entanto, não é nossa intenção aqui descrever os diversos modelos. A preocupação reside no sentido de que, ao enfatizarmos alguns autores, possamos realizar uma articulação de suas idéias privilegiando a teoria sistêmica.

O psicanalista Erik H. Erikson (1976, p. 128) afirma:

À medida que os progressos tecnológicos ampliam cada vez mais o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado, a fase de adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente; e como sempre aconteceu em algumas culturas, em certos períodos, passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta.

O conceito fundamental de sua teoria do desenvolvimento assenta-se na aquisição da identidade do ego que se realiza de diversas maneiras, variando de cultura para cultura. Para Erikson, a adolescência é, portanto, um período durante o qual uma identidade dominante e positiva do ego deve ser estabelecida.

O autor apresenta oito estágios evolutivos pelos quais o indivíduo passa. Em cada um dos estágios aparece um conflito, com duas saídas possíveis. Se o conflito é resolvido de uma maneira satisfatória, constrói-se uma qualidade positiva no ego, ocorrendo então um desenvolvimento sadio subsequente. Por outro lado, se o conflito persiste, ou mesmo se for resolvido insatisfatoriamente, o ego fica prejudicado, pois a qualidade negativa a ele se incorpora.

Os oito estágios apresentados por Erikson seguem uma ordem cronológica conforme se pode perceber:

1. confiança *versus* desconfiança;
2. autonomia *versus* vergonha e dúvida;
3. iniciativa *versus* culpa;
4. diligência *versus* inferioridade;
5. identidade *versus* difusão de papéis;
6. intimidade *versus* isolamento;
7. generalidade *versus* estagnação;
8. integridade do ego *versus* desgosto, desespero.

Durante a puberdade e a adolescência, ocorre o conflito básico identidade *versus* difusão de papéis. É neste período que, segundo Erikson, deve ser estabelecida uma identidade dominante e positiva do ego; caso isto não ocorra existe o perigo da difusão de papéis. É nessa fase que os adolescentes se identificam com heróis de cinema, líderes de grupo, chegando até a dar a impressão de perderem sua própria identidade.

Maurício Knobel (1984, p. 25-26), também psicanalista, constat:

Não há dúvidas de que o elemento sócio-cultural influi com um determinismo específico nas manifestações da adolescência, mas também temos que considerar que atrás dessa expressão sócio-cultural existe um embasamento psicobiológico que lhe dá

características universais à etapa da vida durante a qual o indivíduo procura estabelecer sua identidade adulta, apoiando-se nas primeiras relações objeto-parentais internalizadas e verificando a realidade que o meio-social lhe oferece, mediante o uso dos elementos biofísicos em desenvolvimento à sua disposição e que por sua vez tendem à estabilidade da personalidade num plano genital, o que só é possível quando consegue o luto pela identidade infantil.

Ainda na linha de pensamento dos psicanalistas, Luiz Carlos Osório (1989, p. 10) afirma:

A adolescência vem sendo considerada o momento crucial do desenvolvimento do indivíduo, aquele que marca não só a aquisição da imagem corporal definitiva como também a estruturação final da personalidade.

A partir desta afirmativa, devemos pensar no processo adolescente não apenas como um período de grandes mudanças corporais, mas como um momento em que se dá a "crise de valores" necessária à passagem da criança ao adulto. De acordo com Luiz Carlos Osório, a adolescência caracteriza-se pelos seguintes aspectos:

- 1) Redefinição da imagem corporal consolidada mediante a perda do corpo infantil, com conseqüente aquisição do corpo adulto.
- 2) Culminação do processo de separação/individualização e substituição do vínculo de dependência simbiótica com os pais da infância por relações objetais de autonomia plena.
- 3) Elaboração de lutos referentes à perda do papel infantil.
- 4) Estabelecimento de uma escala de valores ou de um código de ética próprio.
- 5) Busca de pautas de identificação no grupo de iguais.
- 6) Estabelecimento de um padrão de luta / fuga no relacionamento com a geração precedente.
- 7) Aceitação tácita dos ritos de iniciação como condições de ingresso ao *status* adulto.
- 8) Assunção de funções ou papéis sexuais auto-outorgados.

Outra psicanalista, Arminda Aberastury (1984, p. 15), define a adolescência como um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento.

Segundo a citada autora, as modificações psicológicas que ocorrem nesse período levam a uma nova relação com os pais e com o mundo. Assim, é comum acontecerem movimentos de dependência e independência extremas, caracterizando um período de contradições, uma ambivalência com constantes atritos no meio familiar e social.

Há, pois, um consenso entre diversos autores de que o processo adolescente visa, fundamentalmente, à conquista de si mesmo, isto é, afirmar-se numa identidade própria como resultado de revisão de vivências infantis e das identificações estabelecidas anteriormente. Também existe um consenso ao se admitir que a adolescência é um processo que ocorre durante o desenvolvimento do indivíduo, ocasionando uma revolução biopsicossocial.

Embora a literatura psicanalítica tenha apresentado a adolescência como um período natural de instabilidade – portanto, de desequilíbrio emocional –, estudos mais recentes dão um enfoque diferente, avançando na compreensão dos problemas relacionados ao adolescente.

Içami Tiba (1986, p. 37), psicodramatista brasileiro, considera que a adolescência "é uma das etapas em que o ser humano sofre as maiores transformações no seu processo vital, do nascimento à morte". O autor aponta para a necessidade de o adolescente ser criativo e espontâneo. Como condição para o desenvolvimento da espontaneidade, faz-se necessário que ele tome conhecimento de si mesmo, de seu potencial, de seus sentimentos e de suas dificuldades. Estas são expressas, principalmente, através dos papéis que vive nos contextos familiar e escolar, espaços onde exercita a busca de sua identidade.

No âmbito da terapia familiar (psicanalítica), Eigner (1985) aponta para a repercussão dos comportamentos dos adolescentes na família, provocando uma crise na identidade familiar. Sendo assim, as atitudes dos adolescentes, ao refletirem seus sentimentos e pensamentos, modificam as relações no contexto familiar. Os pais geralmente estranham as novas atitudes do filho adolescente, tais como: irritabilidade, instabilidade etc. Tais atitudes podem, ao contrário, ter um significado diferente para o adolescente, ou seja, podem constituir uma tentativa de resposta diante das dificuldades mais profundas.

Segundo Eiguer (1985, p. 76), “considerar o filho como ‘irresponsável’, ‘desobediente’, permite aos pais superar a incerteza provocada pela evolução dele e do conjunto das relações afetivas no interior do tabuleiro de xadrez familiar”. Os conflitos que se instalam no cotidiano da vida familiar, muitas vezes, são formas utilizadas para distanciar pais e filhos.

Um outro modo de encarar o processo adolescente é apresentado pela teoria sistêmica. Ela assinala que a entrada de um filho na adolescência representa um movimento de transição para toda a família. É neste sentido que a tão conhecida crise da adolescência significa muito mais do que a vivência do indivíduo. Trata-se de uma crise que toma lugar em todo o sistema familiar. Passa a ser considerada, então, uma “crise familiar”.

Para Minuchin (1982, p. 68),

o momento de crise cria situações em que os membros da família podem e devem aprender a lidar uns com os outros de maneira nova e diferente. A família, como um sistema aberto em transformação, se adapta a diferentes exigências dos estágios de desenvolvimento, podendo ocorrer problemas de transição, quando não há mudanças na família, aparecendo assim uma configuração disfuncional que será repetida cada vez que ocorrer um conflito.

Enquanto em outras abordagens teóricas, a crise da adolescência é percebida como uma interrupção da tranquilidade do desenvolvimento, na visão sistêmica ela repercute no contexto familiar como um momento para se reestruturarem os padrões de interação. Uma nova aprendizagem toma lugar: a de saber lidar com os conflitos próprios que se fundem em relações paradoxais. Em outras palavras, o adolescente perde a proteção da infância, mas ainda não adquiriu a força e os privilégios oriundos do mundo do adulto. Acrescentando, Haley (1986, p. 39) postula que “o processo de desenvolvimento para a vida adulta reflete o próprio processo de crise que igualmente os pais necessitam enfrentar e preparar o filho para investir em novos vínculos”.

Ainda nessa linha de compreensão do processo vivido pelo adolescente, Fishman (1989, p. 14), terapeuta familiar sistêmico, afirma que a adolescência “tem aparecido para satisfazer uma necessidade. É

uma criação das forças sociais que operam na nossa cultura e não se pode considerar separadamente de seu contexto social”.

Há um contexto multifacetado que compreende amigos, escolas, ídolos, cultura, que atua sobre o adolescente, mas, convém ressaltar, o elemento fundamental consiste na família. Esta representa a fonte de relação mais duradoura para o adolescente. Dessa forma, as mudanças que mais diretamente o atingem são aquelas que acontecem no contexto familiar, advindas, muitas vezes, de outros membros da família, como é o caso da crise de meia-idade dos pais, separações dos pais, doenças na família etc. É nesse contexto da família que o adolescente se experimenta em uma tarefa fundamental, que é a da separação. Esta pode desencadear, em muitos casos, grandes tensões, não só para o adolescente como também para os pais e sua família. Fishman (1989, p. 24) acrescenta: “o fato de crescer inevitavelmente implica a separação, ou seja, o processo através do qual o adolescente sai do lar para tornar-se autônomo”.

A adolescência deve ser entendida mais como uma transformação social do que biológica e “este enfoque psicossocial constitui o único modo proveitoso de conceituar os problemas e antecipar as possibilidades para um tratamento eficaz” (Fishman, 1989, p. 13). Daniel e Judith Offer, citados por Fishman (1989), constataram que apenas entre 20 a 30 por cento da população adolescente experimenta dificuldades graves; a tensão e o arrebatamento psíquico não constituem uma norma absoluta e os jovens que os experimentam necessitam de ajuda.

A abordagem sistêmica encara o tratamento dos problemas ligados à adolescência, levando em conta o contexto social. Trata-se, portanto, de uma terapia contextualizada. Os terapeutas familiares, dentro dessa visão, entendem que os transtornos da adolescência são indicadores de angústias refletindo a desordem familiar, social e cultural.

A família, vista como matriz de identidade, oferece ao adolescente, mediante sua participação nos diversos subsistemas familiares, contextos familiares e grupos extrafamiliares, a oportunidade de vivenciar o sentimento de pertencimento e outro – o de ser separado. Sendo assim, a família deve ser vista como o *locus* socialmente definido, onde se estrutura a personalidade do indivíduo, onde o adolescente experiencia a possibilidade da conquista de sua individualidade.

Todo processo de crescimento e de desenvolvimento exige da família novas pautas interativas como possíveis mudanças nos padrões estabelecidos até então. Caso a família não acompanhe as mudanças que se processam em seu interior, poderá incorrer em situações de crise, com padrões disfuncionais. A etapa da adolescência é, pois, vivenciada pela família a partir do início da puberdade do filho mais velho e só termina quando o filho caçula se torna adulto. A família com filhos adolescentes vivencia um momento muito especial em seu ciclo vital. A adolescência de um dos filhos inevitavelmente provoca um desequilíbrio no sistema familiar, exigindo novos arranjos em seus padrões interacionais. Nessa ocasião todo o sistema (família) encontra-se mobilizado, pois envolve não só as relações e negociações entre os pais e seus filhos adolescentes, como também destes e seus irmãos, dos próprios pais, e com o grupo social.

A adolescência vista, então, como fase do ciclo vital familiar exige mudanças estruturais e renegociação de papéis dentro da família. Segundo Preto, citado em Carter e McGoldrick (1995), tal negociação envolve "pelo menos três gerações de parentes". As demandas próprias do adolescente, no que tange à maior autonomia e independência, tendem a provocar mudanças nos relacionamentos entre as gerações. O conceito de ciclo vital familiar mostra-se de extrema importância, à medida que possibilita esclarecer os problemas da separação na adolescência.

As regras transgeracionais dos diferentes sistemas familiares de origem são reatualizadas mediante os movimentos de autonomização dos filhos. As dificuldades manifestadas pelo adolescente entram em ressonância com o momento que os avós estão vivendo – última fase em seu ciclo de vida. Os pais, por sua vez, deparam-se com uma dupla separação: a separação dos filhos e o luto pela perda dos pais. É comum acontecer ainda que os pais e avós redefinem seus relacionamentos durante o período da adolescência de seus filhos, do mesmo modo que os casais avaliam e renegociam seu casamento, e os irmãos, por sua vez, questionam sua posição na família.

Outro aspecto a considerar é que, na maioria das famílias com filhos adolescentes, os pais estão se aproximando ou já vivem a crise da meia-idade. A preocupação destes gira em torno do próprio casamento – um momento de reavaliação – e das questões ligadas à carreira

profissional. As situações de estresses naturais, que ocorrem em decorrência de terem filhos adolescentes, podem ser exacerbadas na medida em que os pais se encontrarem insatisfeitos, necessitando realizar mudanças em suas vidas. Os processos de natureza individual e familiar na adolescência estão sempre imbricados. Dessa forma, as possíveis transformações no contexto familiar são, muitas vezes, oriundas do próprio desenvolvimento do filho adolescente, as quais decorrem das mudanças físicas e da maturidade sexual, iniciadas na puberdade. Como consequência de todo esse amadurecimento, ocorre um movimento de busca da identidade, caracterizando, assim, a necessidade de autonomia em relação à família. A fim de obter a autonomia, o adolescente precisa tornar-se cada vez mais responsável pelas próprias decisões e, ao mesmo tempo, sentir também a segurança da orientação vinda dos pais. Nesse momento existe algo muito importante que poderá garantir a melhor qualidade nas relações intercambiadas no contexto familiar. Trata-se de aumentar a flexibilidade das fronteiras familiares e modular a autoridade dos pais, o que permitirá maior dependência e desenvolvimento para os adolescentes.

Como bem lembra Olson, citado em Paccola (1994, p. 36), no modelo de ciclo vital, "a adolescência caracteriza-se como uma etapa de preparação de saída do lugar onde se geram questionamentos a respeito do estilo de vida familiar e onde se ventilam as diferenças entre os jovens e os pais".

Os estudos sobre família, em geral, situam a adolescência como etapa decisiva na aquisição de novos papéis, demarcando, assim, mudanças no ciclo vital familiar. Não podemos deixar de considerar as especificidades dos adolescentes de camadas sociais menos favorecidas, que, indiscutivelmente, imprimem características peculiares no seu contexto familiar. Segundo Sudbrack (1995, p.2), a vida dos jovens brasileiros no contexto de pobreza

é caracterizada pela passagem abrupta da infância aos papéis da vida adulta, pois vêm-se forçados a ingressar precocemente no mercado de trabalho e contribuir economicamente com sua família de origem ou formar muito cedo suas próprias famílias.

A compreensão sistêmica da adolescência difere da concepção tradicional, enquanto etapa do desenvolvimento apenas do indivíduo e

dos aspectos inerentes ao processo vivenciado pelo adolescente. Entende, pois, as dificuldades, os problemas, a tão famosa crise da adolescência como uma crise no sistema familiar. Sendo assim, os conflitos vivenciados pela família tornam-se uma oportunidade para o crescimento de todos os seus membros. Esse momento requer, portanto, novas formas de convivência, tanto para o adolescente quanto para seus pais e seus familiares.

ABSTRACT

The present article has as an objective to board the adolescence, by means of different theoretical positions. The author emphasizes the systemic theory in the understanding of the vital family cycle for the time of phase with adolescents.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A., KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Trad. Suzana M. G. Ballue, Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flasman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- CARTER, B., MCGOLDRICK, M. et al. *As mudanças no ciclo vital familiar*. Trad. Mário Adriano V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- EIGUER, Alberto. *Um divã para a família*. Trad. Lêda Mariza V. Fisher. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FISHMAN, H. C. *Tratamiento de adolescentes con problemas: un enfoque de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- HALEY, Jay. *Terapia no convencional: las técnicas de Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amarrortu, 1986.
- MARCELLI, D., BRACONIER, A. *Manual de psicopatologia do adolescente*. Trad. Alceu Edir Filman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- MINUCHIN, Salvador. *Famílias: funcionamento e tratamento*. Trad. Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- OSÓRIO, L. C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- PACCOLA, Marilene K. *Leitura e diferenciação do mito*. São Paulo: Summus, 1994.
- SUDBRACK, M. F. O. Da ética da mudança à ética da escolha. *Revista Nova Perspectiva Sistêmica*. Rio de Janeiro: Instituto de Terapia Familiar, ano 4, v. 7, nov. 1995.
- TIBA, Içami. *Puberdade e adolescência*. São Paulo: Ágora, 1986.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS DESAFIOS *

*Íria Brzezinski***

O II Encontro de Pedagogia e Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas tem como objetivos aprofundar conhecimentos sobre os cursos de formação de professores do Estado de Goiás, fortalecer a organização estadual de professores atuantes nesses cursos e promover debates para subsidiar uma política de formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio no Estado de Goiás.

A aventura de realizar esse encontro e chegar aos resultados pretendidos já constitui um novo desafio para formulação de política de formação de professores. Esse encontro deve buscar superar o refluxo atual dos movimentos sociais de valorização de professores e trazer à tona não só denúncias sobre as deficientes condições de formação e de profissionalização do professor de nível superior do Estado de Goiás, mas, sobretudo, apontar alternativas para as diretrizes nacionais e linhas de ação para a profissionalização de professores advindas da Secretaria de Política Educacional do Ministério da Educação – SPE/MEC.

Para discutir o tema, devo iniciar apresentando, sinteticamente, o contexto nacional e a educação em tempos de globalização e de políticas neoliberais do governo federal. Em seguida, pretendo elencar algumas diretrizes e linhas de ação para um referencial de políticas de formação

* Conferência proferida no II Encontro de Pedagogia e Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas do Estado de Goiás, em Goiânia, em 27 de novembro de 1996.

** Profª Titular da UCG. Profª Adjunto da UnB.

de professores, grandes desafios nacionais. Não tenho certeza de que sejam novos os desafios, mas, sem dúvida, são desafios que apontam mudanças para a situação hoje vivenciada no preparo de profissionais que atuarão no Ensino Fundamental e Médio no Estado de Goiás.

1. Contexto nacional e educação em tempos de globalização

A competitividade internacional definida pela globalização no novo cenário mundial inclui exigências como a adoção de novas tecnologias, a assunção de atitudes mais flexíveis em relação à refuncionalização do capitalismo e às novas relações de trabalho, o reconhecimento do aumento da produtividade da economia e a aplicação de mecanismos de ajustes financeiros, para tornar o sistema capitalista mais dinâmico.

Nos últimos quinze anos, como consequência do fenômeno da globalização excludente e da internacionalização do capital e do trabalho, ocorreram profundas modificações que atingiram a economia do continente latino-americano. A modernização produtiva, a inserção competitiva nos mercados crescentemente globalizados e o desmantelamento do aparato protecionista constituem sinais visíveis da mudança de rumo operada na região. Ao mesmo tempo, esses fatores advindos da modernidade, especialmente no Brasil, implicam altos custos sociais para amplos segmentos da população.

Nesse cenário, a globalização é saudada prioritariamente como sinal inquestionável de progresso e de modernidade, sendo seus aspectos negativos subestimados pelos que engrossam o caldo de sua defesa incontestada e que constituem seus principais beneficiários.

No final desse milênio, os indicadores concernentes à qualidade de vida dos brasileiros, no que tange à saúde, educação e emprego, revelam uma situação insustentável.

Para se ter uma idéia da dimensão e da gravidade dos problemas existentes na área social, é suficiente analisar as estatísticas oficiais. Por um lado, os dados do IPEA dão conta de que as principais regiões metropolitanas do Brasil, São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), Recife (PE) e Salvador (BA), registram um contingente na ordem de 28,74% de pobres no conjunto da população. Por outro, os dados da UNESCO, citados no "Manifesto à

Sociedade Brasileira", lançado pelos educadores em Brasília (24 de abril de 1996), demonstram que apenas 3,7% do PIB(1995) são aplicados em educação, ficando atrás até da Etiópia (4,9%) e Ruanda (3,8%). Isso coloca o Brasil em 80º lugar do mundo em aplicação de recursos na área educacional.

Os índices oficiais de 6% da população economicamente ativa desempregada no país e a concentração de 13% de desempregados no Estado de São Paulo dimensionam ainda mais a gravidade dos problemas sociais. Em números absolutos, no início de 1996, existiam no país 3,4 milhões de pessoas desempregadas, enquanto os novos postulantes a vagas no mercado atingiam 1,6 milhões (*Isto É*, n. 1376, 14 de fevereiro de 1996, p.23).

Segundo Paul Singer (1996), a intensa diminuição das oportunidades de trabalho nas cidades deve ter induzido parte dos excluídos a voltar, nos anos 90, às áreas de origem para se reintegrar à produção agrícola familiar, sendo que cerca da metade dos 4 milhões que retornaram ao campo têm a condição de não remunerados. Como fizeram em outras crises, estes trabalhadores esperam que a situação mude e que possam retornar aos seus antigos postos de trabalho. Isso, no entanto, não tem se verificado, pois, durante o tempo todo, os efeitos da abertura do mercado e da revolução informática se combinaram para produzir desemprego estrutural em grande volume, causando em escalas assustadoras o aumento das massas descartáveis.

Não surpreende, portanto, o nível de tensão social existente no campo, tampouco a movimentação dos sem-terra que, vítimas de brutal repressão, são atingidos pelas consequências da grave crise econômica que o Brasil atravessa. Sem melhores alternativas, os sem-terra buscam ocupar as extensões territoriais subutilizadas, enfrentando as forças militares quase sempre associadas aos grandes proprietários, chegando a pagar com a própria vida uma dívida social que não foi por eles contraída.

Outra face dessa crise reveladora dos agudos contrastes sociais que marcam a realidade brasileira encontra-se na área de saúde. Não obstante ser o Brasil o segundo país da América Latina no volume de gastos *per capita* com saúde, encontra-se abaixo da média do subcontinente. O sistema é marcado pela ineficiência, pela ausência de fiscalização, pelo desperdício de recursos e pela inversão das

prioridades. Ao lado dos que não dispõem, em absoluto, de atendimento médico, sobrevivem dramaticamente aqueles que lotam os hospitais públicos sucateados e os que estão entregues à sanha nefasta do comércio das clínicas e planos de saúde privatizados.

A extrema desigualdade social também se manifesta no valor do salário mínimo, R\$ 112,00 (cento e doze reais), o qual, apesar da proclamada estabilidade do Plano Real, não é capaz de garantir as necessidades básicas de uma família padrão.

Recrudescem também as iniquidades na área educacional. Enquanto as políticas governamentais propalam que, na virada do século, nosso país contará com uma taxa de escolaridade de 90% no ensino fundamental, as estatísticas oficiais demonstram que 50% dos que conseguiram uma oportunidade educacional na escola básica se evadem dos bancos escolares ou neles permanecem cursando sem sucesso a primeira série do 1º grau. O que se deseja, no entanto, é a transformação do acesso nominal à escola em acesso real à cidadania, que, sem dúvida, promoveria a qualidade social na educação. A meu ver, essa promoção requer que em primeiro lugar seja eliminada a desqualificação de professores. Dados oficiais¹ mais recentes (1994) apontam que atuam no Ensino Fundamental (de 1ª a 8ª série) 22% de leigos, sendo que 69.308 professores brasileiros sequer completaram o grau no qual ensinam. Na Região Centro-Oeste, existem 2.660 professores que não completaram o primeiro grau e nele lecionam. Desses, 1.351 (51%) estão nos sistemas de ensino do Estado de Goiás. Contraditoriamente, no ano de 1993, o Estado de Goiás foi responsável por lançar no mercado de trabalho 2.465 pedagogos.

É evidente que as medidas tomadas pelo governo no plano das políticas sociais são limitadas. Sua principal iniciativa nesta área – o Programa de Solidariedade – vem recebendo pesadas críticas de setores importantes da sociedade brasileira pela pouca expressão do seu raio de abrangência. Mais do que uma ação programada de combate à miséria, tem servido aos interesses clientelistas e eleitores de parcelas de políticos e administradores que nos municípios mais pobres fazem a política do favor.

Se, no tocante a este aspecto, pode-se apontar timidez na ação governamental, isso já não ocorre quando se trata de proteger o grande

capital, como foi efetivado com a criação do Programa de Estímulo à Reestruturação do Sistema Financeiro - PROER, que no atual estágio já drenou cerca de R\$ 10,63 bilhões do Tesouro para atender bancos em dificuldades.

Ao Congresso Nacional caberia a responsabilidade de acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações do Executivo, bem como apresentar propostas de políticas que visassem ao bem-estar da população. No entanto, este encontra-se envolvido no jogo das reformas pontuais, pressionado pelos poderosos *lobbies* dos diversos grupos econômico-financeiros, exibindo o perfil clientelista de boa parte dos deputados que reforçam a prática fisiológica e clientelista. Os parlamentares, de olho nas disputas eleitorais, aprovam projetos do governo em troca de cargos e recursos públicos para ir tocando as obras em suas bases, em prejuízo dos interesses da maioria da população.

Neste contexto, destaca-se ainda o verdadeiro bombardeio que o funcionalismo público vem sofrendo por parte do governo, tornando-se o bode expiatório do desequilíbrio fiscal provocado pela própria política econômica. Acusado de ser corporativo, ineficiente e improdutivo, o conjunto de funcionários, até mesmo professores, tem assistido impotentemente à deterioração de suas condições de vida, sendo ameaçado pelo fantasma do desemprego.

Na área educacional, com a ausência de uma legislação mais ampla que norteie as políticas educacionais, os espaços são ocupados com as mais díspares iniciativas do Executivo. Tais iniciativas, em geral, são acompanhadas de intenso *marketing*, como são os casos do programa de TV Escola, a anunciada reforma do ensino médio, o repasse de recursos financeiros diretamente às escolas, os parâmetros curriculares nacionais, a avaliação da educação básica, o teste final (provão) para os cursos de graduação e a valorização do magistério do ensino fundamental. Essa última é justificada insistentemente pelo governo ao se referir à aprovação da Proposta de Emenda Constitucional sobre a Educação - PEC nº 233/95, que prescreve medidas sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Diante dessas medidas monitoradas pelo MEC, deve-se denunciar que, por estratégias do poder instituído, homeopaticamente, efetivam-se

aprovações parciais do conjunto das políticas educacionais consubstanciadas no Parecer nº 30/96, aprovado no Senado Federal. Esse parecer privilegia o substitutivo de iniciativa individual de Darcy Ribeiro, em detrimento do Projeto de LDB construído por grande parte de educadores brasileiros representados pelo Fórum em Defesa da Escola Pública e aprovado na Câmara Federal em 13 de maio de 1993.

Essas atitudes revelam que o parlamento já não conta mais com o contagiante vigor do parlamentar e educador Florestan Fernandes² em defesa do projeto original de LDB, pois o governo, aos poucos, retira do projeto aquilo que lhe interessa, desfigurando-o. Salta aos olhos, entre outras, as descaracterizações observadas nos itens que tratam do Conselho Nacional de Educação, da concepção da escola básica, do ensino superior, da formação dos profissionais da educação, da carreira docente, da instituição do piso salarial nacionalmente unificado.

No âmbito do sistema público de ensino, destaca-se, ainda, o encurralamento do ensino superior. Insiste-se em apontá-lo como improdutivo e corporativo, argumentando-se que se faz necessária e urgente a sua privatização para aumentar a produtividade e torná-lo mais competitivo.

Associando-se à crítica ao ensino superior, o Ministro da Educação passou a apontar em seus discursos o possível fim das licenciaturas. Logo após a divulgação dos resultados da avaliação da escola feita pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB/INEP e das denúncias dos alunos sobre a falta de professores nas escolas de 1º e 2º graus, o Ministro vem declarando³ que pretende, desde já, colocar em prática os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior que queiram se dedicar à educação básica. Ele insiste na desvalorização do objeto da licenciatura ressaltando a competência do médico para dar aulas de física, química e biologia e anuncia: "o Conselho Nacional de Educação está estudando uma fórmula para que profissionais qualificados (*grifos meus*) tornem-se professores sem precisar da licenciatura" (Isto é, 27 de novembro de 1996, p. 54).

Com tais declarações, o Ministro Paulo Renato de Souza, que se auto-intitula professor, demonstra desconhecer o que é prática pedagógica e ilude a população brasileira, que não tem obrigação de

conhecer a organização do trabalho pedagógico da escola, afirmando que "é mais importante que o professor saiba o conteúdo a ser transmitido do que como transmiti-lo" (Isto é, 27 de novembro de 1996, p. 54). O Ministro, de modo bastante simplista, procura tratar a ausência de professores nas escolas com o antídoto – programas aligeirados de formação pedagógica – sem levar em conta os fatores mais relevantes que expulsam o professor da organização escolar: condições de trabalho insatisfatórias e ausência de severa política de valorização social e econômica dos profissionais da educação.

Ressalta-se que contrapor-se a esse estado de coisas, posicionando-se em defesa das conquistas históricas da cidadania, requer uma ampla compreensão das determinantes dessas políticas que advêm evidentemente do projeto neoliberal do atual governo. Um dos caminhos é, sem dúvida, desvelar as contradições presentes na política educacional e apresentar soluções para formulação, difusão e defesa de alternativas pedagógicas diretamente articuladas com projetos de sociedade que tenham o ser humano como centralidade dessas políticas.

Nessa perspectiva, portanto, é que se faz necessário e urgente retomar com senso crítico a análise da trajetória de luta dos educadores em prol de uma formação profissional para o século que se avizinha.

Nessa trajetória de luta dos educadores, deve-se considerar o momento de transição em que vivemos – final de século e início de um novo milênio – e que o contexto atual demonstra transição paradigmática tanto no campo epistemológico quanto no campo das formações sociais. Portanto, novos caminhos vêm se apresentando para o estudo das ciências sociais e para a organização da sociedade, o que influirá nas formas de organização social, de organização das instituições e das agências que formam profissionais da educação. Conseqüentemente, essas mudanças exigirão transformações nos conceitos, nos métodos e nos conteúdos da formação dos profissionais que atuarão no campo educacional.

Segundo Toffler (1995), as mudanças ocorridas nas sociedades que vivenciam a revolução tecnológica requerem a formação de um novo homem que se situe na nova civilização com características determinadas pela modernidade tecnológica e definida como sociedade do conhecimento.

Na verdade, mesmo discordando ideologicamente de Alvim Toffler, reconheço que à escola fundamental está reservado papel significativo na formação desse novo homem, que deverá reunir

em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada a polivalência, a especificidade, a participação, a individualização, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, as capacidades de abstração, de detenção do conhecimento, de decisão e de trabalho em equipe. (Brzezinski, 1996a)

São inúmeros os desafios que se apresentam, então, para a política de formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, compartilho com a idéia de Frigotto (1996) de que entre tantos outros desafios estão o da ressignificação de um conjunto de conceitos⁴ e de categorias do campo educacional, os do plano ético-político, teórico-epistemológico e os desafios do plano da ação prática da formação e profissionalização do educador.

No plano da ação prática encontra-se o desafio de propor diretrizes e linhas de ação para uma política nacional de formação de professores.

2. Algumas diretrizes e linhas de ação para uma política de formação e profissionalização de profissionais da educação

Antes de discutir diretrizes e linhas de ação para uma política de formação e profissionalização docente, quero registrar o que entendo por profissionais da educação dos níveis de 1º e 2º graus. São aqueles profissionais que exercem atividades de docência e que fornecem suporte pedagógico direto às atividades de ensino. Portanto, sou contra a defesa feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação-CNTE de que todos os trabalhadores atuantes nos sistemas de ensino são profissionais da educação.

Coloco-me, também, contra a atual proposta do MEC/SPE, qual seja, a de traçar uma política de formação e profissionalização apenas para os profissionais que atuam e/ou atuarão nas séries iniciais de

escolarização. Entendo que deve haver uma política global de formação de profissionais para o 1º, 2º e 3º graus.

Ressalto que as diretrizes e linhas aqui anunciadas fazem parte de vasta produção teórica e das históricas reivindicações do movimento nacional dos profissionais da educação. Parte delas foi sistematizada por Gatti (1996), por encomenda da SPE/MEC, e constituem uma pauta mínima para uma política de formação e profissionalização docente.

2.1. Diretrizes

- Ter como ponto de chegada a formação de todos os profissionais da educação em nível superior. Assim, permanece como transitório o nível de 2º grau para formação de professores para a educação infantil e primeiras séries do 1º grau.
- Rever o contexto institucional dos cursos de formação de professores. Para tanto, é necessário discutir a diversidade, em todo o País, de Centros de Referência de Formação de Professores e delinear um arcabouço básico de formação. Para a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – esse arcabouço é a base comum nacional que, sob o ponto de vista curricular, pode ser operacionalizada em eixos curriculares fundamentais, que tomarão corpo, conforme as agências formadoras e as condições de formação, respeitada a autonomia de cada agência formadora. Desse modo, o arcabouço básico de formação dos profissionais da educação deverá ser suficientemente flexível para acomodar mudanças ocorridas com o tempo e provenientes das condições locais e regionais.
- Tornar rigorosas as exigências quanto à formação de professores e gerar formas de orientação a todos os profissionais da educação, a fim de qualificar melhor os cursos de licenciatura. Isto é, exigir e dar condições para que os professores atuantes nas licenciaturas e nos cursos de pós-graduação em educação tenham um efetivo preparo científico e técnico, base cultural e vivência nas áreas em que atuam.

- Apresentar diferentes lógicas de organizações curriculares e integrações de conteúdos.
- Financiar o desenvolvimento de materiais de apoio teórico e prático (novas tecnologias, pedagogia da imagem).
- Promover a formação continuada de forma consistente, tanto para os profissionais em exercício nas redes de 1º e 2º grau como para os docentes dos cursos de formação de professores.
- Incentivar a organização de redes interativas de formação inicial e continuada de professores, mediante convênios que articulem esforços de diferentes parceiros na formação. São exemplos de parceiros: as universidades, as faculdades de formação de licenciados, as secretarias de educação, as associações e os sindicatos de professores.
- Estabelecer mecanismos para equilibrar o fluxo de alunos dos cursos de licenciatura conforme as exigências locais e regionais de demanda de professores. Significa que a criação de cursos deve ocorrer em função de necessidades sociais e comunitárias, consolidando-se entendimentos entre os órgãos executivos da área educacional e Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.
- Atribuir salários e carreira dignos tanto para docentes dos cursos de formação, como para os professores de 1º e 2º grau. Ênfase que, a despeito dos discursos em contrário, pesquisas em recursos humanos demonstram que há positiva relação entre desempenho profissional, valorização social da profissão e remuneração digna. Considero que os níveis salariais e as atuais condições de trabalho dos professores das escolas públicas são incompatíveis com qualidade social da educação.

2.2. Linhas de ação

- Modificar a atual legislação sobre a formação de professores.
- Articular a política de formação inicial e continuada de profissionais da educação com a política de valorização social e econômica dos professores, criando mecanismos que

garantam o ingresso e a permanência de profissionais formados nas redes públicas de ensino.

- Destinar recursos suficientes às universidades e incentivá-las a assumirem seu papel de formadoras de profissionais da educação, até mesmo com ampliação de vagas para as licenciaturas, evitando estimular a criação de novos Centros de Referência fora do âmbito universitário.
- Desenvolver ações articuladas entre os governos federal, estadual, municipal, universidades, instituições de ensino superior, associações e sindicatos de professores para socialização de experiências bem sucedidas de formação inicial e continuada de formação de professores.
- Firmar convênios entre os governos federal, estadual, municipal, universidades, instituições de ensino superior, associações e sindicatos de professores que sustentem a organização de redes interativas de formação continuada de professores.
- Estimular as agências formadoras a desenvolverem um projeto político pedagógico específico para a formação, tendo como ponto de partida a pesquisa da realidade da prática educativa das escolas.
- Considerar nas novas reformulações curriculares a diversificada produção teórica sobre formação de profissionais da educação oriunda dos diversos fóruns que debatem e pesquisam a temática.
- Considerar nos novos currículos dos cursos de formação de profissionais da educação os núcleos articuladores, quais sejam: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza do trabalho pedagógico.
- Observar na organização curricular dos cursos, entre outros, os seguintes princípios: a base comum nacional como um arcabouço básico de formação que pode ser operacionalizada em eixos curriculares fundamentais, que tomarão corpo, conforme as agências formadoras e as condições de formação, respeitada a autonomia de cada agência formadora; prática

docente como base da identidade do profissional da educação; ampla formação cultural; sólida formação teórico-prática em todas as atividades curriculares; pesquisa da própria prática; vivência da gestão democrática; adoção de tecnologias contemporâneas; inserção em movimentos organizados da categoria de alunos e de professores.

- Estabelecer indicadores para promover a avaliação dos cursos de formação.
- Estabelecer o prazo máximo de dez anos, considerando certas peculiaridades regionais, para que a formação de professores da educação infantil ao ensino médio e para a educação especial seja feita em cursos de nível superior.
- Estabelecer que no prazo máximo de cinco anos seja completada a formação de professores leigos, prevendo-se sua formação em nível superior.
- Permitir o ingresso de profissionais da educação, nos sistemas públicos de ensino somente por concurso, respeitando-se a compatibilidade de formação com o nível de ensino e com as disciplinas em que o profissional irá atuar.
- Definir nitidamente gastos com a formação de profissionais, a fim de garantir volume de recursos compatíveis com as exigências da qualidade da formação dos profissionais da educação.

Finalmente, é importante assinalar que o percurso feito, neste estudo, para contextualizar a política de formação de profissionais da educação no cenário nacional que está imerso nas políticas neoliberais do governo federal permite afirmar que os desafios que se apresentam para essa política não são novos, tampouco são simples. Dadas as condições de ensino e o descompromisso dos governantes com as questões educacionais, a execução de diretrizes e linhas de ação para uma política global de profissionalização docente assume uma complexidade muito maior do que em outros países, mas o importante é ter a ousadia de tentar atender às necessidades de uma sólida formação e de valorização profissional.

NOTAS

1. Dados coletados em Gatti, 1996.
2. Para desolação de todos os educadores brasileiros comprometidos com a escola democrática e de qualidade, a vida de Florestan Fernandes foi ceifada em 10 de agosto de 1995.
3. Cf. RISTOFF, D. O fim das licenciaturas. *Jornal de Brasília*. 10 de junho de 1996.
4. Os conceitos que merecem ser ressignificados para Frigotto, entre outros, são: formação (humana), profissionalização, qualidade, autonomia, cidadania, liberdade, igualdade, particularidade, universalidade sujeito, subjetividade. Cf. Frigotto, 1996.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANFOPE. *Documento gerador do VIII Encontro Nacional*. Goiânia, 1996. (mimeo).
- BRZEZINSKI, I. Desafios à implementação de uma política de formação de professores: salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação. *Boletim ANFOPE*, Campinas, ANFOPE Ano II, n. 2, p. 3-12, jun./95.
- _____. *Rumos da formação dos profissionais da educação face às novas demandas educacionais e sociais no contexto contemporâneo*. Recife, VII Encontro Regional da ANFOPE do Nordeste 1996a. (mimeo).
- _____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento*. Campinas, Papyrus, 1996b.
- _____. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação. *Revista Brasileira de Administração da Educação - ANPAE*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 110-123, jan./jun. 1996c.
- CONED. *Manifesto à sociedade Brasileira. Educação, democracia e qualidade social*. Brasília, 24.04.96. (mimeo).
- FÓRUM PERMANENTE DO MAGISTÉRIO. *Relatório do GT 3*. Brasília, ago.95.(mimeo).

- FRIGOTTO, G. *A formação e profissionalização do educador: novos desafios sócio-políticos, ético-políticos e teórico-práticos*. Florianópolis, 1996. (mimeo).
- GATTI, Bernadete A. *Análises com vistas a um referencial para políticas de formação de professores para o ensino básico*. Brasília, 1996. (mimeo).
- HINGEL, M. A. *Apresentação do pacto pela valorização do magistério*. Brasília, 1994. (mimeo).
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO. Folha de São Paulo, 27 maio 1996.
- MARQUES, C. J. O Brasil desempregado. *Isto É*, São Paulo, Três Ed., n. 1376, p. 23-25, 14 fev. 1996.
- TRINDADE, Eliane e EVELIN, Guilherme. O desafio da educação. *Isto É*, São Paulo, Três Ed., n. 1417, p.48-56, 27 nov. 1996.
- MEC. Portaria nº 890, de 09 de junho de 1994. *Institui o Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica*. Brasília, 1994. (mimeo).
- _____. SPE. *Proposta de diretrizes nacionais para a carreira e a remuneração do magistério público*. Brasília, 1996. (mimeo).
- RISTOFFF, D. *O fim das licenciaturas*. Jornal de Brasília. 10 junho 1996.
- ROCHA, S. *Renda e pobreza: os impactos do plano real*. Brasília, IPEA, 1996.
- SENADO FEDERAL. Parecer nº 30. Brasília, Gráfica do Senado, 14 set. 1996.
- SINGER, Paul. Folha de São Paulo, 27 maio 1996.
- TOFLER, A. e TOFLER H. *Criando uma nova civilização: a política da terceira onda*. Rio de Janeiro, Record, 1995.

REPERTÓRIO PARA A FORMAÇÃO DE BONS OUVINTES

Monique Andries Nogueira *

Nós, professores e pesquisadores da área de educação musical, somos sempre consultados a respeito de repertório adequado ao bom desenvolvimento das crianças. É mesmo tarefa difícil para os leigos, sejam eles pais ou professores, selecionar produções musicais de qualidade em meio a tantos lançamentos de origem duvidosa. Desde o momento em que a indústria fonográfica percebeu ser o público infantil um excelente filão, uma avalanche de produtos ditos para criança começou a circular. Apresentadoras de programas de TV travestidas de cantoras, grupos infantis descartáveis assim como seus produtos, produções baratas de verão, entre outros, passaram a fazer parte do cotidiano das crianças brasileiras e, o que é pior, passaram a ser a referência auditiva possível.

Entretanto, como toda realidade tem suas contradições, há também, no Brasil, músicos preocupados com a formação musical das crianças. Sendo assim, ainda que com algum esforço, podemos localizar produções de altíssimo nível. Obviamente, não têm essas produções o *marketing* de outras e, conseqüentemente, não são tão conhecidas nem tão fáceis de se adquirir como os "lixos" que a indústria cultural reserva aos países periféricos, disponíveis em qualquer loja de discos.

Portanto, não há por que desanimar se alguns dos títulos listados (a seguir) não forem encontrados na primeira prateleira. Muitos são de

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Profª da Faculdade de Educação da UFG.

produção independente (as grandes gravadoras preferem não arriscar e continuam com as “cantoras” – apresentadoras que vendem cópias facilmente). Por isso, optamos por acrescentar, na relação das produções, alguns telefones, para o caso de compra pelo sistema de reembolso postal. Outros, como é o caso dos produtos da Distribuidora Velas que mantém uma linha alternativa, podem ser encomendados junto às grandes lojas de discos da cidade. Uma alternativa ainda é aproveitar viagens ao eixo Rio – São Paulo e pesquisar em livrarias infantis e em lojas de brinquedos pedagógicos, verdadeiros oásis em meio a tanta mediocridade.

Relacionamos apenas títulos específicos para o público infantil. No entanto, lembramos que compositores populares e eruditos, com obras não necessariamente para crianças, podem e devem fazer parte do repertório. Um país que tem o privilégio de ter Chico Buarque, Milton Nascimento, Tom Jobim e Paulinho da Viola, por exemplo, deve usar e abusar de suas composições, tanto em casa quanto na escola. Além desses “monstros sagrados” há também uma safra, já não tão jovem, como Paralamas do Sucesso, Titãs, Skank, Cidade Negra, Chico César etc, que fazem a delícia de dançar e cantar sem abrir mão da possibilidade de reflexão que as letras mais críticas de suas canções apresentam. Outros nomes ainda poderiam ser citados, mas paramos por aqui por considerarmos o objetivo desse texto, ou seja, de alertar para o cuidado que se deve ter em relação aos modismos na educação musical e, principalmente, com ondas que promovam a erotização precoce. Lindas meninas de cinco, seis anos, requebrando em cima da “boquinha da garrafa”, assemelham-se às meninas prostituídas nos bordéis no Vietnã ou às meninas vendidas nos garimpos do Norte. Chocante, não? Mas é real.

Quanto à música erudita, o grande impasse é a falta de hábito, a pouca familiarização. Não podemos discutir aqui, por falta de espaço, as questões da elitização do acesso aos bens culturais mais elaborados; apenas lembramos que o interesse pela música erudita só pode ser despertado na criança se sua apreciação for natural, fruto de um convívio e de estímulos continuados. Por isso, pais e educadores devem também se aproximar da música erudita, se quiserem que seus filhos e alunos tenham referências musicais mais amplas. Concertos didáticos e

peças de pequena duração de compositores renomados são um bom começo.

Finalmente, deixamos registrado que possíveis injustiças podem estar sendo cometidas, devido a alguns esquecimentos. Sabemos disso. O problema é que listas são sempre provisórias, incompletas. Esperamos, quem sabe, num futuro próximo, produzir outras mais, repletas de músicas de qualidade. Por ora, é só.

I – CDs

1- *A caixa de música de Bia* – Bia Bedran, Angelus Produções, 1996
Telefone: 0XX21-711 3997.

Bia Bedran é excelente compositora, contadora de histórias e cantora, atuando também como professora de música no Rio de Janeiro. Apresentava um programa excelente na TV Educativa chamado *Canta o conto*. Participa do *Lá vem história* da TV Cultura.

2- *Arca de Noé* – diversos (composições de Toquinho e Vinícius), Polygram, 1980.

Teve sua origem num especial da TV Globo, numa época em que os especiais de TV tinham qualidade musical. É um clássico.

3- *Arca de Noé II* - diversos (composição de Toquinho e Vinícius), Ariola.

Continuação do trabalho sobre obras de Toquinho e Vinícius. Ótimos arranjos e interpretações geniais de Boca Livre, Moraes Moreira, entre outros.

4- *Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar* – Antônio Carlos Nobrega, Solange Maria e Elba Ramalho, Sony Music, 1983.

A gravação original foi em vinil, sendo há pouco tempo lançado em CD. Vale a pena conferir como a cultura popular continua sendo fonte inesgotável de riqueza musical.

5- *Canções de brincar* – (Coleção Palavra Cantada), Sandra Peres e Paulo Tatit – Distribuidora Velas, 1996.

Depois do sucesso de *Canções de ninar*, a dupla e mais uma série de ilustres convidados produziram esse CD delicioso, utilizando arranjos bem cuidados e ricos, que permitem um desenvolvimento da acuidade auditiva de criança, através de recursos sonoros inesperados.

6- *Canções de ninar* – (Coleção Palavra Cantada), Sandra Peres e Paulo Tatit – Distribuidora Velas, 1994 - Telefone 0XX11- 883 3733.

Esse trabalho, uma produção independente, foi um sucesso inesperado de vendas e precisou de uma 2ª edição. Paulo Tatit (do grupo Rumo, lembra?) e Sandra Peres convidam “cobras” como Arnaldo Antunes, Hélio Ziskind, Ná Ozetti e fazem um CD maravilhoso, uma delícia para adultos e crianças.

7- *Canções curiosas* – (Coleção Palavra Cantada) Sandra Peres e Paulo Tatit, 1998.

Essa dupla continua a acertar com mais um disco de qualidade.

8- *Cantos e encantos* – Coral infanto-juvenil da Escola de Música da UFMG, Karmim, 1995.

Bom para despertar nas crianças o gosto pelo canto coral. Repertório simples e adequado à voz infantil.

9- *Casa de brinquedo* – Toquinho, Polygram, 1995.

Outro clássico! Nessa obra- prima, Toquinho dedica cada canção a um brinquedo ou objeto presentes no cotidiano da criança. Sobre o caderno, diz: “sou eu que vou seguir você, do primeiro rabisco até o bê-a-bá”.

10- *Castelo Rá - tim - bum* – diversos – TV Cultura - Velas Produções, 1995.

A qualidade do programa de TV é a mesma de músicas do CD. Imperdível! Guarde bem o nome deste que é o responsável por grande parte das ótimas vinhetas da TV Cultura – Hélio Ziskind.

11- *Clássicos divertidos* – diversos, Globo Polydor, 1994

É uma maneira divertida de ir introduzindo a música erudita no cotidiano das crianças.

12- *Coletânea de Músicas Infantis* – Bia Bedran, 1997.

Neste CD, Bia Bedran reuniu as composições de seus trabalhos mais antigos (*Angelus e Quintal*), que só estão disponíveis em fita. É uma jóia.

13- *Coleção Era uma vez* – (antiga Coleção Teatro Disquinho de 1961 em vinil colorido, agora em CD), volumes 1 a 6, Continental, 1994.

Obra-prima! Quem se lembra daqueles maravilhosos discos de vinil colorido, com historinhas pra gente ouvir? Tudo bem, não precisa entregar a idade... O fato é que essa coleção feita na década de 60 tem a maior qualidade e foi relançada em CD. Arranjos de Guerra Peixe, Cláudio Santoro e Radamés Gnattali, composições de João de Barro (Braguinha), interpretações primosas (cantores de verdade!). Precisa dizer mais?

14- *Criar e recriar* – Quinteto Violado (composição de Fátima Maia)

Videolar da Amazônia, 1994.

Trabalho interessante. Bom para reconhecer elementos nordestinos e notar a ótima *performance* do Quinteto Violado.

15- *Disney super hits* – Volumes 1 e 2, diversos, Walt Disney Records, 1995.

Especial para aquelas crianças que amam os desenhos animados de Walt Disney. Bom para testar a memória auditiva, sem o reforço da imagem.

16 - *Meu pé, meu querido pé* – Hélio Ziskind, Velas, 1997.

Responsável por grande parte das excelentes trilhas sonoras da TV Cultura, Hélio Ziskind acaricia nossos ouvidos, corações e mentes com esse CD que é uma obra-prima. Além das já conhecidas, traz ainda novas composições fantásticas: preste atenção em *Tu Tu Tu Tupi...* Quantos professores vão adorar comemorar o dia do índio de uma forma mais inteligente!

17- *Monjolear* – Dércio e Doroty Marques, 1997. Telefone 0XX11- 430 2946.

Mais uma prova da riqueza da cultura popular. É um carinho para os ouvidos deixar a mente acompanhar as canções do folclore mineiro. Aliás, música regional não é “breganejo” nem *country music*...

18- *Quero passear* – Grupo Rumo, Distribuidora Velas.

O ótimo (e afinado) Grupo Rumo lançou esse para crianças que é uma sacudida na mesmice. Se estranhar da primeira vez, não desista: ouça de novo.

19- *Rá - tim - bum* – diversos (composição Edu Lobo), TV Cultura.

Esse programa da TV Cultura foi o antecessor do Castelo e as músicas seguem a mesma qualidade.

20- *Romantic classics: ballet music* – Tchaikowsky, Movie Play, 1994.

Cinderela, Quebra-nozes e Lago dos Cisnes estão mais presentes nos nossos ouvidos do que imaginamos. Bom para as crianças criarem coreografias e apreciarem a música instrumental.

21- *Saltimbancos* – Chico Buarque, Polygram, 1977.

Mais um clássico. De Chico Buarque precisa dizer alguma coisa? Mas vá lá... É um musical, baseado naquela história dos “Quatro amigos”, com a participação do MPB4, Miúcha e um bando de crianças. Lindo!

22- *The children's album* – Tchaikowsky, BMG, 1994.

Ótima oportunidade para começar a ouvir música erudita e instrumental, peças curtinhas sobre assuntos presentes no dia-a-dia infantil.

II- FITAS E VINIL

23- *Angelus* – Bia Bedran, Niterói Discos. Telefone 0XX21- 711 3992.

Mais um belo trabalho de Bia Bedran. Atenção às músicas que permitem a exploração de vários movimentos (*Pedalinho, Barco de vapor, O trem*).

24- *Bia canta e conta* – Bia Bedran, Angelus Produções Artísticas, 1987.

Nesta fita, Bia Bedran mostra por que contar histórias é uma arte. Além da sua ótima *performance* como contadora, efeitos sonoros dão um toque mágico às histórias!

25- *Canção de todas as crianças* – Toquinho, Polygram, 1987.

Belo trabalho de Toquinho.

26- *Coralito: pra brincar de cantar* – Thelma Chan.

Peças curtas, ótimas para a faixa pré-escolar. Oportunidade de se trabalhar as chamadas “datas comemorativas” de uma forma não previsível. Atenção à apostila que acompanha o disco e principalmente aos toques a respeito do uso adequado da voz.

27- *Enrola-bola* (brinquedos brincadeiras canções) – Francisco Marques e Rubinho do Vale. Telefone: 0XX31- 4112122

Grande oportunidade de passear pelos domínios da cultura popular. Atenção, professores: dia do folclore não é só para colorir saci-pererê... Que tal umas brincadeiras de trava-línguas, umas cantigas de roda? Encontra-se de tudo um pouco nesse belo trabalho do Chico dos Bonecos e Rubinho do Vale.

28- *Faz de conta* – Ricardo Villas. EMI Odeon, 1983.

Composições de qualidade inspiradas no universo de Monteiro Lobato.

29- *Olá* – Denise Mendonça e Maria Mazetti, 1980.

Obra-prima! A excelente compositora Denise Mendonça cria lindas melodias e dá mais vida aos poemas da professora e escritora Maria Mazetti. Deu origem aos premiados trabalhos teatrais *Maria conta histórias* e *A casa torta*, montados no Rio de Janeiro, na década de 80.

30- *Pirlimpimpim* – diversos, Som Livre, 1982.

Da safra dos bons especiais da TV. Destaque para a canção *Lindo balão azul*.

31- *Plunct plact zum* – diversos, Som Livre. 1983.

Outro bom especial de televisão. Excelentes composições de Raul Seixas (a faixa-título) e Guilherme Arantes (*Brincar de viver*). Interessante para a faixa pré-adolescente.

32- *Quintal* – Bia Bedran, Niterói Discos. Telefone 0XX21- 711 3997.

Este *Quintal* de Bia Bedran é uma jóia. Trata de questões ecológicas sem ser piegas. Destaque para a faixa-título e para *Tudo azul*.

33- *Ser criança* – Rubinho do Vale, Fruta da Fruta, 1991.

Outra boa chance de se valorizar o folclore musical brasileiro. Excelente para crianças menores, na faixa pré-escolar.

34- *Villa Lobos* (Seleção do Guia Prático) – Coral Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Funarte, 1987.

Sem dúvida, um dos mais importantes trabalhos para coro infantil. Elza Laksvehvitz faz crianças cantarem como anjos, sob arranjos excelentes do próprio Villa-Lobos. Atenção ao ótimo piano de Inês Rufino e ao Quinteto Villa-Lobos.

Sabendo das limitações que toda listagem encerra, arriscamos fazê-la mesmo assim, devido aos insistentes pedidos de alunos e professores. Esperamos que ela seja só a primeira e que bons títulos continuem a ser lançados. Que esta lista possa servir apenas como ponto de partida: a partir daí, que cada educador construa sua prática docente em música sobre bases de qualidade, rigor e prazer.

A GERAÇÃO DOS CABELOS COMPRIDOS, BRINCOS E TATUAGENS

Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira *

O adolescente é um ser em transformação e, como tal, vive essa fase expressando nítidas mudanças em seu comportamento. Não só o seu corpo se modifica como também suas idéias, seus interesses e gostos.

Apesar de os pais tentarem “frear” muitas das intenções de seus filhos, estes procuram vivamente mostrar que já não são mais crianças. Cresce assim, a cada dia, o desejo de ser diferente, de ter idéias próprias, de ter o próprio jeito de vestir-se, de ser independente. Não bastasse tudo isso, têm surgido alguns modismos que encantam os adolescentes mas, diferentemente, para os pais podem significar um verdadeiro tormento: são os brincos, as tatuagens e outras extravagâncias. O uso do brinco na realidade passou a ser tão freqüente nos jovens que a própria indústria tem criado uma variedade de modelos, tamanhos e cores.

Embora os brincos possam assustar muitos pais, existem aqueles que não se sentem incomodados com a idéia de o filho usar brincos, tampouco acreditam que tal hábito pode significar um desvio de sexualidade.

A perpetuação de determinadas condutas, como a de usar brincos, tanto pode significar um simples modismo como pode estar relacionada com o lucro que se obtém adotando determinado comportamento. Se é para chocar os pais, será lucrativo se ambos ficarem chocados: os pais, ao demonstrarem o choque; os filhos, por perceberem que, apesar do

* Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFG. Psicóloga Clínica do NECASA/UFG.

choque provocado, seus pais mostraram-se tolerantes frente às atitudes dos filhos. Assim como se mostrar intransigente, a atitude de fazer de conta que não se percebeu costumam ser as condutas menos aconselhadas.

Com relação aos cabelos compridos, raspados ou coloridos, quando bem tratados, não ferem a sobrevivência de ninguém. Os meios de comunicação até divulgam alguns critérios a serem seguidos para que esse hábito seja socialmente aceito. Cabelos compridos, por exemplo, amarrados atrás num rabo-de-cavalo, são aceitáveis para artistas, esportistas, músicos, mas nem tanto para executivos, políticos etc.

Na realidade, a questão dos cabelos longos não se mostra tão assustadora para os pais quanto o uso dos brincos ou tatuagens. Já se foram outras épocas em que era moda os rapazes usarem cabelos longos. Digamos que tal uso não simbolizava ameaça aos padrões do comportamento masculino. Os brincos, porém, podem ser entendidos pelos pais como algo terrivelmente ameaçador aos padrões estabelecidos pela cultura, pela família, pelos bons costumes.

O desejo que o adolescente demonstra em usar brincos, fazer tatuagens e deixar os cabelos compridos ou tingidos pode parecer super-estranho aos adultos, mas para eles é "dez". Tudo isso encerra um tremendo desejo de experimentar-se ao sabor da possibilidade de ser autônomo.

Por outro lado, a tatuagem representa um incômodo maior para a família, principalmente pelos efeitos permanentes. Se o cabelo longo pode ser cortado, se o orifício dos brincos pode desaparecer, a tatuagem deixa marcas quase irreversíveis. Não se pode deixar de lado a preocupação compreensível dos pais com relação aos riscos com a saúde do filho, além da questão cultural e dos preconceitos expressos pela sociedade.

Na verdade, ser diferente, gostar de usar coisas incomuns, não se importar muito com a opinião dos outros, principalmente com a dos adultos e em especial com a dos pais e da família, não podem ser considerados algo terrível ou insuportável. Sabendo que a adolescência é uma fase de transição e como tal passará, é importante pensar que as condutas dos adolescentes que chamam a atenção serão também transitórias. Ademais, acrescente-se ainda o desejo de ser diferente e a vontade de ser igual; diferente dos adultos, mas igual ao seu grupo de amigos. Ser diferente dos adultos (pais, professores) imprime a

emergência da conquista da identidade própria. Ser igual aos amigos e colegas expressa a necessidade de ser aceito, a certeza de pertencer a um grupo, sem necessariamente representar alguém que não tem idéias próprias.

Difícil é, com certeza, para pais e educadores, aceitar e respeitar as manias, os gostos e os modismos dos adolescentes. Não só porque se afastam dos valores de suas famílias, mas porque estampam nos rostos e corpos uma juventude que tenta se impor, precisando "ser diferente". Será que os pais e os outros adultos não tiveram suas manias ou extravagâncias em sua época de adolescência?

NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1. A revista *Inter-Ação* aceita para publicação artigos relacionados com a educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões polêmicas etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros. Os textos assinados expressam opiniões de exclusiva responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente o ponto de vista do Conselho Editorial.

2. Os originais devem ser encaminhados ao Conselho Editorial em duas vias impressas, devidamente formatadas, acompanhadas de disquete, digitado em um dos programas de edição Word 6.0 ou Word Perfect 6.1 (exceto Carta Certa e Fácil). Entretanto, *diferentemente* das vias impressas, o texto que vai no disquete *não* deve ser formatado. Isto é: A) Digitar todo o texto numa única fonte (tipo), sem fontes diferentes para títulos, seções, etc. B) Não utilizar negrito, sublinhado ou itálico em títulos e seções. C) Não utilizar caixa alta (tudo em maiúscula) para títulos, seções ou para ênfase. D) Para ênfase ou destaque, utilizar itálico e *não* negrito ou sublinhado. E) Assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação. F) Dar *Enter/Return* apenas no final do parágrafo. G) Não utilizar a função de nota de rodapé (*footnote*) ou de nota final (*endnote*) do programa de processamento de texto. Em vez disso, simplesmente colocar todas as notas, numeradas, ao final do texto, como texto comum. H) Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo retorno (*Enter/Return*). I) Não utilizar formatação especial (reco, itálico etc) para citações. Apenas separá-las do texto principal com um duplo retorno (*Enter/Return*).

3. Os textos não devem exceder 40 laudas com aproximadamente 30 linhas digitadas em espaço 1,5, em fonte corpo 12 pontos (ou 10 cpi). Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e de resumo e *abstract*, sem ultrapassar 10 linhas, com indicação de pelo menos três palavras-chaves (*key words*). O autor deve também fornecer dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço para correspondência com os leitores. As referências bibliográficas (vide abaixo) devem estar incorporadas no texto e as notas devem ser explicativas.

4. A publicação dos artigos está condicionada a pareceres *ad hoc* de membros do Conselho Editorial ou colaboradores. A seleção de

artigos para publicação toma como referência a sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica. Eventuais sugestões de modificações de estrutura ou de conteúdo por parte da Editoria serão elaboradas com consenso do autor.

5. As resenhas não devem ultrapassar 10 laudas e as notas de leitura, 02 laudas. A apresentação deve obedecer ao contido no item 2.

6. Os quadros, gráficos, mapas etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (indicando-se neste os locais em que devem ser incluídos), devendo ser numerados e titulados corretamente e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem. Sempre que possível, deverão ser confeccionados para sua reprodução direta.

7. As notas de pé-de-página, quando existirem, devem ser de natureza substantiva. As menções de autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (autor, data) ou (autor, data, página) como nos exemplos: (Apple, 1989) ou (Apple, 1989, p. 95). Diferentes títulos, do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data. Exemplo: (Gadotti, 1995a), (Gadotti, 1995b), etc.

8. A referências bibliográficas serão apresentadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às seguintes indicações:

a) Tratando-se de livros: AUTOR. *Título*: subtítulo. Tradutor. Edição. Local de publicação: Editora, data.

Exemplo: APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Trad. M.C. Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

b) Tratando-se de artigos: AUTOR. Título do artigo. *Título do periódico*, número do volume, página inicial-final, ano.

Exemplo: MACHADO, L.R.S. Cidadania: trabalho no ensino de segundo grau. *Em Aberto*, v. 4, p. 35-8, 1985.

c) Tratando-se de capítulos de livros: AUTOR DO CAPÍTULO. Título do capítulo. In: AUTOR, EDITOR ou ORGANIZADOR DO LIVRO. *Título do livro*. Edição. Local de publicação: Editora, data.

Exemplo:

ROMÃO, JOSÉ E. Alfabetização para libertar. In: GADOTTI, M., TORRES, C.A. (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994.

d) Tratando-se de dissertações e teses: AUTOR. *Título*: subtítulo. Local de publicação (Grau e Área de concentração) – Nome da Escola, Universidade.

Exemplo:

DI GIORGI, Cristiano A.G. *Utopia da educação popular: o paradigma da educação popular e a escola pública*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Observação: O envio espontâneo de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à revista *Inter-Ação*, da Faculdade de Educação/UFG. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

As colaborações deverão ser enviadas para o endereço abaixo: Faculdade de Educação/UFG - Revista *Inter-Ação* - Sala 250 - Rua Delenda Rezende de Melo s/n., Setor Universitário - Caixa Postal 131 - CEP: 74605-050 - Goiânia-GO.



CENTRO EDITORIAL E GRÁFICO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Campus Samambaia - Caixa Postal 131
Fones: (062) 821-1107 - Fax (062) 205-1015
CEP 74 001 970 - Goiânia - Goiás - Brasil
1999

