

# intellectus

REVISTA ACADÉMICA DIGITAL DO GRUPO POLIS EDUCACIONAL



ISSN 1679-8902

Ano III | Nº 4 | Jan-Jul 2005

ISSN 1679-8902

---

**INTELLECTUS.** Revista do Grupo Polis Educacional.

Jaguariúna – SP: Grupo Polis Educacional.

Eletrônica

Semestral

Inclui bibliografia

---

## EDITORIAL

Apresentamos a 4ª edição da **Intellectus - Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC**. Para este número, nosso conselho editorial indicou para a publicação os seguintes textos e seus autores.

Na área Educação e Formação, a Profª. **Debora Cristina Jeffrey** apresenta o texto A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: DAS INICIATIVAS À PROMOÇÃO DE NOVAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS; o Prof. **José Silvio de Oliveira**, o artigo NOTAS PARA PENSAR A ÉTICA, A EDUCAÇÃO E A ESCOLA; os Profs. **Agnaldo José Fioravante** e **Pricila Fabiana Borim**, A AÇÃO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS; a Profª. **Eliana Nunes da Silva**, A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO IDEÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES; o Prof. **Paulo Romualdo Hernandes**, EPISTEMOLOGIA; a Profª. **Eva Catalina Pierotti dos Santos**, COMPREENSÃO DE LEITURA: APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE CLOZE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS; o Prof. **Jefferson Carriello do Carmo**, TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CLASSE TRABALHADORA; e a Profª. **Giovana Scareli**, o relato de experiência: A PRODUÇÃO DE MEMORIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA.

A capa da presente edição traz um pouco da riquíssima Série de Bandeirinhas do pintor **Alfredo Volpi**: Mastro com bandeiras (1965).

Aproveitamos para manifestar nossa gratidão a todos os nossos colaboradores e novos colaboradores, que dedicam grande parte de seu tempo à produção acadêmica, bem como a todos que têm contribuído para que nossa Revista esteja sempre atualizada, mantendo a qualidade acadêmica necessária.

Convidamos a todos que lêem nosso periódico que contribuam conosco divulgando nossa Revista. Ajudem-nos a legitimar a Revista Intellectus no meio acadêmico e científico de nosso país!

Boa leitura!

**Prof. Dr. Ismael Bravo**

Editor

Intellectus é uma publicação periódica do Grupo Polis Educacional e está aberta à colaboração de pesquisadores de outras instituições, mediante a apreciação dos trabalhos pelo Conselho Editorial.

As posições expressas em trabalhos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores e seus textos não poderão ser reproduzidos sem a permissão dos mesmos.

### **Conselho Editorial**

|  |  |
|--|--|
| Prof. Dr. Aduino Marconsin                                     | Prof. Ms. Márcio Henrique Zuchini                                  |
| Prof. Dr. André Mendeleck                                      | Prof <sup>a</sup> Ms. Maria Ângela Lourençoni                      |
| Prof. Ms. Carlos Antonio de Lima Penhalber                     | Prof <sup>a</sup> Ms. Nathália Simão                               |
| Prof. Ms. Cristiano José Mendes Pinto                          | Prof. Ms. Peter Jandl Junior                                       |
| Prof. Dr. Derval dos Santos Rosa                               | Prof. Ms. Rubens Pântano Filho                                     |
| Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Jane Shirley Escodro Ferreti | Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Silma Carvalho Maestrelli        |
| Prof. Ms. José Carlos Pacheco Coimbra                          | Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Telma Dagmar Oberg               |
| Prof. Ms. José Tannus Júnior                                   | Prof. Dr. Thales Coelho Borges Lima                                |
| Prof. Dr. Luiz José Maria Irias                                | Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> Vanessa Cristina C. Jucevisius |
| Prof <sup>a</sup> . Ms. Márcia Lima Bortoletto                 | Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> Verena Hildegard Gyrfas Wolf   |

### **Coordenação de Edição**

Prof. Dr. Ismael Bravo

### **Correspondência**

Núcleo de Publicação

Campus II – Rod. Adhemar de Barros – Km 127 – Pista Sul

Tanquinho Velho – Jaguariúna – SP – 13820-000

(19) 3837-8500

<http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus>

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: DAS INICIATIVAS À PROMOÇÃO DE NOVAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS..... | 1  |
| NOTAS PARA PENSAR A ÉTICA, A EDUCAÇÃO E A ESCOLA.....   | 15 |
| A AÇÃO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS .....  | 35 |
| A PRODUÇÃO DE MEMORIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA .....                             | 44 |
| A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO IDEÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....                                | 51 |
| COMPREENSÃO DE LEITURA: APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE CLOZE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS .....                | 58 |
| EPISTEMOLOGIA .....   | 82 |
| TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CLASSE TRABALHADORA.....  | 95 |



## **A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: DAS INICIATIVAS À PROMOÇÃO DE NOVAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.**

The democratization of the public teaching: of the initiatives to promotion of new educational opportunities.

**Debora Cristina JEFFREY**

Universidade Estadual Paulista – Campus São José do Rio Preto  
Centro Universitário de Rio Preto

### **Introdução**

Democratizar o ensino público no Brasil, nas últimas décadas tem representado um desafio político, social, e principalmente, educacional. Ao longo de décadas, vem se discutindo o papel da escola pública na formação dos indivíduos, e seu impacto no desenvolvimento social e econômico do país. Entretanto, fazer uma referência sobre o processo de democratização é preciso, antecipadamente, compreender as diferentes propostas político educacionais que envolvem a garantia tanto do acesso quanto da permanência dos alunos na escola, e certamente, das condições oferecidas ao longo da trajetória escolar daqueles que nela um dia adentram, e que posteriormente, após 8, 9 ou até 10 anos depois, saem desta com a conclusão do ensino fundamental.

Para Gracindo (1995, p.149) este processo de democratização, entendido como: *a importância do ensino fundamental na construção de uma educação de massas e a conseqüente necessidade de garantia de acesso e de permanência de todos nesse grau de ensino*, dependerá da constituição de uma educação democrática, onde a partir do exercício da prática democrática, os aspectos administrativos e da qualidade do processo educativo se destacam.

No caso brasileiro, a constituição de uma educação democrática, nem sempre representou uma proposta de fácil aceitação, pois a exclusão, no qual o sistema de ensino no país se configurou, trouxe graves conseqüências, como: os altos índices de repetência e evasão escolar, comprometendo, desta forma, qualquer iniciativa que pudesse garantir o acesso ou permanência dos alunos nas

escolas públicas, tornando a questão da qualidade educativa um fator complexo, e por vezes contraditório.

A esse respeito, Azanha (1987) compreende que esse comprometimento da garantia do acesso, da permanência, e da qualidade educativa é resultado da distinção realizada entre um ideal de ensino democrático e a ação democratizadora que, poderão concentrar-se: *ora na propaganda de uma educação democrática, ora em providências no plano de ação (p.27)*.

Durante o tempo que se leva para definir a escolha entre um ideal de ensino democrático e uma ação democratizadora, pode-se evidenciar as contradições e os conflitos existentes no espaço escolar, pois é no cotidiano que as relações entre os diversos sujeitos se configuram, podendo contribuir para o sucesso ou fracasso seja do processo de ensino-aprendizagem, diante de algumas providências tomadas no plano de ação, ou das inovações propostas e implantadas, que resultam, muitas vezes, da propaganda de uma educação democrática.

No Brasil, a evidência de um ideal democrático ou de uma ação democratizadora, resulta em uma dupla lógica: exclusão/ inclusão, a princípio do acesso e permanência na escola, e posteriormente, do conhecimento, em virtude da constituição de um modelo educacional elitizado, preocupado com a manutenção da educação formal através do ensino, e não, necessariamente, na formação global do indivíduo.

## **1 – A expansão das oportunidades educacionais e a qualidade de ensino.**

A democratização do ensino é um processo vinculado à expansão das oportunidades educacionais, e, conseqüentemente, das condições estruturais de ensino-aprendizagem oferecidas no espaço escolar. Assim, se no Brasil da década de 1980, a taxa de atendimento da população de 7 a 14 anos era de 80,9%, no ano de 2000, essa taxa salta para 96,4%<sup>1</sup>, representando um

---

<sup>1</sup> Fonte: Geografia da Educação Brasileira, MEC/INEP, 2002.

crescimento, significativo, que nos permite avaliar e questionar se as oportunidades educacionais, as condições estruturais de ensino-aprendizagem puderam, de fato, acompanhar o melhoramento destes indicadores.

No entanto, democratizar o ensino, a partir da expansão das oportunidades educacionais, e da oferta de uma qualidade educativa, segundo Azanha (1987):

*(...) é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. [...] Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica (Azanha, 1987, p.41).*

Entendida como uma questão política, a democratização do ensino deve, de fato, deixar de ser considerada como uma "simples questão técnico-pedagógica", pois ao garantir o acesso dos alunos à escola sem as mínimas condições necessárias, corre-se o risco de produzir algumas distorções como: a repetência, evasão, além da defasagem idade-série, devido a tentativa forçada de enquadramento dos alunos num modelo educacional preocupado com a reprodução do conhecimento, sem que haja o estabelecimento de qualquer relação com a realidade, o contexto, e as particularidades dos indivíduos que adentram no espaço escolar.

Essa tentativa de enquadramento dos alunos ou suposta indução à aceitação destes, a um modelo educacional, definido por Freire (1987), como bancária, remete ao desenvolvimento de um processo de inclusão, ao se ampliar as oportunidades de acesso com o aumento, considerável, do número de matrículas, e de exclusão, devido a falta de criação de condições e oportunidades apropriadas ao processo ensino-aprendizagem, e até mesmo da permanência, levando-os a uma saída prematura do sistema educacional, ou por vezes, forçada, após sucessivos anos de completo fracasso escolar.

Para Ribeiro (1991) até a década de 1980, no Brasil, esse processo de inclusão/exclusão levou a um aumento das taxas de repetência, o que representou um principal obstáculo tanto para a democratização do ensino, quanto à sua

universalização, devido a configuração da chamada *pedagogia da repetência*, pois para esse autor:

*(...) a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma "natural". A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (Ribeiro, 1991, p.30).*

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1982, a taxa anual de repetência no Brasil na 1ª série atingia 52,4% da população matriculada, enquanto a evasão somente 2,3% desta. Ribeiro (1991, p.30), ao analisar estes dados, considera que neste período, "o que está em jogo não é a evasão precoce da escola, como os dados oficiais indicam, mas as fantásticas taxas de repetência no sistema de 1º Grau que impedem a universalização da educação básica no Brasil".

Assim, enquanto as atenções das agendas educacionais focalizam a questão da evasão escolar, a repetência atingia imensas proporções, comprometendo o processo de democratização e qualidade de ensino no país. Este cenário educacional, no entanto, não se restringiu à década de 1980, pois de acordo com Oliveira (2001):

*Nos últimos quarenta anos as camadas mais pobres da população vêm sendo vítima de políticas educacionais inflacionárias: a expansão "a qualquer custo" tem por custo o sacrifício da qualidade e a penalização dos mais carentes, através das políticas de reprovação e exclusão (Oliveira, 2001, p.305)*

Na década seguinte, 1990, solucionar os problemas de reprovação e exclusão educacional tornam-se pauta das agendas educacionais no Brasil, devido a três acontecimentos fundamentais: a realização da Conferência Mundial

de Educação para Todos, realizada em Jontien (Tailândia/1990); a reforma do modelo de gestão educacional; e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9394/96.

Estes três acontecimentos orientarão, além da formulação das agendas educacionais, a elaboração das políticas em educação, pois atingir a qualidade do ensino e cumprir com a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental, às crianças e jovens entre 7 e 14 anos, representa a grande meta a ser alcançada tanto nacional quanto internacionalmente, após a tentativa de "expansão a qualquer custo" das matrículas nas décadas anteriores.

É durante os anos de 1990, portanto, que se passa a reconhecer, oficial e publicamente, o fracasso do modelo da escola pública "igual para todos", que acabou por comprometer o processo de democratização do sistema educacional, ao promover a desigualdade, diante das diferenças culturais, sociais ou econômicas, existentes entre os alunos. Tendo em vista a substituição deste modelo educacional homogeneizador, as diferenças individuais são reconhecidas como oportunidades educacionais.

Para Braslavsky e Guirtz (2000), este reconhecimento e valorização das diferenças começa a fazer parte do "desenho" das políticas educativas democratizadoras, pois:

*La democratización ya no es vista como la puesta en práctica de estrategias para brindar "iguales oportunidades" sino "oportunidades equivalentes". Dichas equivalencias de oportunidades conlevan, por su parte, la promoción de procesos diferentes en instituciones también diferentes. Procesos diferentes que a su vez, no pueden ser controlados de la misma manera que procesos idénticos (Braslavsky e Guirtz, 2000, p. 41).*

A fim de promover as chamadas "oportunidades equivalentes", o processo de regulação da educação transfere-se da centralidade nos processos educativos para a centralidade nos resultados, agregados à políticas capazes de promover a qualidade do ensino. Por isso, a nova agenda das políticas educacionais tem

como objetivo atingir três desafios: a qualidade do ensino, a equidade e a eficiência do uso dos recursos.

Para Braslavsky e Guirtz (2000) a definição desta agenda, estabelecida em vários países da América Latina, incluindo o Brasil, na década de 1990, demonstra que: *Cada uno de ellos tiene sus raíces en un desafío de décadas anteriores, al que la opinión pública, el mismo Estado y diversos representantes de sectores sociales resignifican desde sus perspectivas e intereses (Braslavsky e Guirtz, 2000, p. 42).*

Embora representem desafios de décadas anteriores, a promoção da qualidade de ensino, a equidade, e a eficiência do uso dos recursos, tornam-se os principais elementos das reformas educativas realizadas neste período através: da promulgação de uma nova legislação educacional (LDB 9394/96), do estabelecimento dos conteúdos mínimos a partir da elaboração dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, da implantação dos novos modelos de gestão (democrática e descentralizada), da organização dos sistemas nacional (SAEB, ENEM, ENC) e regionais de avaliação.

## **2 – As reformas educativas nos anos de 1990 e a centralidade nos resultados.**

Diante da definição de uma nova agenda educacional, onde a qualidade de ensino, a equidade e a eficiência do uso dos recursos tornam-se as prioridades educativas, tendo em vista a superação do fracasso proporcionado pela modelo de escola igualitária à todos, promover uma reforma na educação, que contemple a gestão e aspectos pedagógicos se faz um processo necessário, que acaba por envolver os governos federal, estaduais e municipais, no Brasil.

Porém, contraditoriamente, embora a preocupação com os resultados na educação, seja o foco de interesse de vários governos, pode-se compreender de acordo com Klein (2003) que:

*As políticas educacionais realizadas prioritariamente até hoje em todos ou em quase todos os municípios têm tido como principal objetivo colocar e manter o aluno na escola. [...] **A melhoria da qualidade do ensino** [grifo do autor] no sentido da aprendizagem dos alunos tem sido relegada a um segundo plano (Klein, 2003, p.115).*

E é exatamente, a preocupação em colocar e manter os alunos na escola, que parece orientar a centralidade nos resultados educativos, pois a partir de programas onde os principais objetivos são focalizados na necessidade de ter "Toda criança na escola" dos 7 aos 14 anos, ou de corrigir o fluxo escolar dos que apresentam um atraso com relação a idade-série, surgem propostas e iniciativas, consideradas inovadoras, com o propósito de reverter as altas taxas de repetência e da distorção idade-série existentes no país.

Assim, a fim de reverter as altas taxas de repetência e da distorção idade-série, as reformas, seja na organização do ensino ou dos programas educacionais, procuram promover uma transformação no cotidiano escolar, em sua cultura, e conseqüentemente, das práticas escolares. A valorização dessa mudança, a partir da incorporação de inovações educativas no interior das escolas, pode ser compreendido, segundo Thurler (2001) como um processo que:

*(...) não é exclusivamente motivado por uma adesão às grandes causas humanitárias e éticas, como a luta contra o fracasso escolar ou a prioridade concedida à formação das futuras gerações. Em grande número de casos, ele é desencadeado por um motivo menos elevado e, freqüentemente, menos confessável: a vontade das autoridades escolares de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo. Para elas, trata-se de vencer a aposta em uma escola que melhore mesmo em período de austeridade (p.9).*

A vontade de modernizar o sistema educativo, melhorando a qualidade da escola pública, e superando o fracasso escolar de décadas anteriores, pode ser constatada através dos indicadores educacionais, que com relação aos problemas apresentados nas taxas de promoção, repetência, evasão e da distorção idade-série apresentam uma queda, entre os anos de 1996 e 2000, de acordo com os

dados apresentados no documento "Geografia da Educação Brasileira"<sup>2</sup> (2002) sobre o Ensino Fundamental.

| <b>Brasil</b>                        | <b>1996</b> | <b>2000</b> |
|--------------------------------------|-------------|-------------|
| <b>Taxa de Aprovação</b>             | 71,8%       | 77,3%       |
| <b>Taxa de Reprovação</b>            | 13,9%       | 10,7%       |
| <b>Taxa de Abandono</b>              | 14,3%       | 12%         |
| <b>Taxa de Distorção Idade-Série</b> | 47%         | 39,1%       |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Os resultados destes números, apesar de apresentarem uma redução com relação a décadas anteriores, ainda apontam que problemas como a repetência e a distorção idade-série, são fatores que continuam a contribuir com o fracasso escolar, de uma considerável parcela da população escolar brasileira.

Estes indicadores apontam para a necessidade de se intensificar ações mais diretas com relação à reprovação e distorção idade-série, através de políticas ou programas específicos, que possam, de fato, não somente se preocupar em "colocar e manter o aluno na escola" (Klein, 2000), mas proporcionar uma melhora nas condições de aprendizagem e permanência dos alunos no sistema educacional, pois de acordo com Hutmacher (1995):

*Neste novo modelo de regulação, o poder político-administrativo define as **finalidades e os objectivos** a atingir, mas transmite o mínimo possível de directivas, afectando um orçamento global ao estabelecimento de ensino. No interior deste quadro, os profissionais usufruem de uma grande liberdade para encontrar as **modalidades**, as vias e os meios para realizar os objectivos. Os estabelecimentos prestam contas dos seus resultados através de uma avaliação a **posteriori**, que mede a distância entre os resultados e os objectivos (e não a conformidade*

<sup>2</sup> Os dados são coletados a partir do levantamento do censo escolar, realizado anualmente.

*com as directivas), cuja interpretação integra parâmetros do contexto (Hutmacher, 1995, p.56) [Grifos do autor].*

Portanto, enquanto a meta é estabelecida para se atingir as finalidades e objetivos propostos pelos poderes político-administrativos, é no espaço escolar que os meios para realizá-los devem ser criados, apesar das orientações destas instâncias proporem a introdução de algumas inovações que possam ser capazes de modernizar a escola, a fim de melhorá-la, tendo condições para garantir o acesso e a permanência dos alunos, por pelo menos oito anos, no ensino fundamental.

Isto, nem sempre, será a garantia suficiente para promover um processo de democratização do ensino, enquanto as taxas de reprovação e da distorção idade-série continuarem altas, apesar da preocupação existente na melhora dos resultados educacionais tanto do sistema de ensino quanto com relação ao desempenho dos alunos.

Embora seja evidente a necessidade de se melhorar os indicadores educacionais, experiências realizadas, durante a década de 1990, em alguns municípios e estados brasileiros, propuseram, ao menos, solucionar ou atenuar as altas taxas de repetência e distorção idade-série existentes, tendo em vista o desenvolvimento de novas oportunidades educacionais, e o estabelecimento da qualidade do ensino.

### **Considerações Finais**

A adoção de ciclos de aprendizagem tem em vista a superação de uma organização escolar seletiva e classificatória, ao permitir, segundo Thruler (2001, p.18), que os alunos percorram juntos a sua trajetória, sem repetição ou certificação existentes no regime seriado, as diferenças individuais e de ritmos de aprendizagem podem ser destacados, desde que os objetivos, os conhecimentos e competências previstos sejam atingidos ao final do ciclo.

Para Barretto e Mitrulis (2001), estes períodos de escolarização representam uma tentativa de superação da excessiva fragmentação do currículo que ocorre com o regime seriado, considerando que a organização do tempo

escolar pode ser realizada, a partir de unidades maiores e mais flexíveis, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho com clientelas e estilos de aprendizagens diferenciadas, sem que se perca de vista as exigências educativas de cada período.

Embora a noção de ciclos envolva um processo educativo onde as diferenças individuais e de ritmos de aprendizagens caracterizam o desempenho e trajetória escolar dos alunos, Arroyo (1999, p. 155) considera que as concepções que os norteiam acabam sendo deformadas, pois:

As expectativas quanto a organização da escola em ciclos nem sempre são coincidentes, as experiências vêm sendo bastante variadas e até desconstruídas. Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização - por exemplo os CBAs-, como poderíamos ter ciclos de "matematização" ou do domínio contínuo de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é apenas reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento de retenção.

Historicamente, no Brasil, essa deformidade de conceitos e combinações puderam ser analisadas no estudo realizado por Barretto e Mitrulis (2001), envolvendo a discussão da trajetória e desafios dos ciclos no país, onde verificam que alguns pressupostos de sua introdução no sistema escolar brasileiro já datavam a década de 1920, e durante os anos 1960, onde a intenção era de regularizar o fluxo escolar ao longo do processo de escolarização, eliminando ou limitando a repetência.

Estas diferentes percepções acerca dos ciclos no Brasil, ao longo de diversos momentos históricos, políticos e econômicos levaram, de acordo com Barretto e Mitrulis (2001), a se introduzir no país uma medida intermediária entre o regime seriado e o de progressão contínua, considerando que:

*Ao final de cada ciclo, via de regra, o que se continua a esperar, não só no imaginário dos docentes, como nos*

*próprios dispositivos institucionais que vêm sendo utilizados para regular as diferentes experiências, é que todos os alunos manifestem certas atitudes, adquiram habilidades e dominem conhecimentos básicos em nível semelhante (Barretto e Mitrulis, 2001, p. 112).*

Embora, possam ser criados no “imaginário docente”, a manifestação de atitudes, habilidades, e domínio dos conhecimentos, ao final de cada ciclo, torna-se fundamental a promoção de uma mudança tanto na concepção quanto no trato do conhecimento, no interior do espaço escolar, pois de acordo com Sousa (2000):

*(...) tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si (Sousa, 2000, p.34).*

Enquanto uma medida de cunho pedagógico, os ciclos de aprendizagem apresentam uma abordagem que contempla a criação de novas oportunidades educacionais, tão importantes ao processo de democratização do ensino. Porém, quando adotados em combinação a uma lógica seriada, o processo de inclusão/exclusão continuará presente no sistema educacional, mas de maneira diferenciada.

Se nas décadas anteriores, em uma organização de ensino seriada, os alunos eram levados a uma saída prematura ou forçada do sistema educacional por não conseguirem se enquadrar ou aceitar um modelo educacional "bancário", a partir desta combinação ciclos/seriação, há a possibilidade de se estabelecer um processo de inclusão/exclusão, agora, do conhecimento, considerando que a permanência destes será garantida até a conclusão do ensino fundamental, após 8 anos de acesso, mas não do conhecimento necessário à formação.

A esse respeito, Freitas (2000) ao analisar a adoção dos ciclos de aprendizagem, enfatizando a exclusão do conhecimento destaca que:

*Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, "opções" por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade (Freitas, 2000, p.312).*

Os indicadores educacionais são um parâmetro para se compreender a dimensão do problema, pois se a taxa de atendimento da população escolar de 7 a 14 anos (ensino fundamental) é de 96,4%, enquanto as de repetência atingem 21,7%, evasão 4,9%, distorção idade-série 39,1%. Estas altas taxas, podem nos indicar que apesar da introdução de iniciativas como os ciclos, o sistema educacional ainda não conseguiu resolver o processo de inclusão/exclusão existente nas redes de ensino.

Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 2000), em 1999, no Brasil, entre as redes públicas e privadas, 23% das escolas do ensino fundamental estavam organizadas em ciclos, 15,5% combinavam ciclos com séries, e 61,5% permaneciam seriadas. Estes dados evidenciam a predominância do regime seriado no país, onde, embora as discussões em torno da qualidade e da criação de oportunidades educativas têm orientado as políticas de educação, a adoção de modalidades alternativas à seriação continuam sendo examinadas com certa cautela.

Como as propostas não seriadas ainda são encaradas com certa resistência e cautela, a adoção dos ciclos escolares transforma-se, na década de 1990, em tema central de debates políticos, de reuniões pedagógicas no interior das escolas, da comunidade em geral, ou até mesmo dos meios de comunicação, já que tem levado à público a discussão sobre o papel social da escola, a qualidade e concepções de ensino, o impacto de sua introdução nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação escolar, ao colocar em questão a possibilidade de ruptura com uma cultura escolar caracterizada pela seletividade e classificação.

Romper com tal cultura escolar seletiva e classificatória representa, não somente, a introdução de novos questionamentos acerca da viabilidade de uma organização escolar em ciclos, mas uma oportunidade para democratizar o ensino, garantindo o acesso e a permanência na escola por oito anos, daqueles que nela adentraram, e esperam receber uma formação necessária à vida.

### **Bibliografia**

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

AZANHA, J. M. P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BRASLAVKY, Cecília. GUIRTZ, Silvina. Nuevos desafios y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo. **Cuadernos Educación Comparada (4), Política y educación e Iberoamérica**, OEI, p.41-72, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 68, p. 301-327, set. 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Democratização da Educação e Educação Democrática: duas faces de uma mesma moeda. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.3, n.7, p. 149-156, abr./jun.1995.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

**INEP**. Endereço eletrônico: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

KLEIN, Ruben. Por uma educação de qualidade. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11, n.38, p. 115-120, jan./mar.2003.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 29-33, 2001.

MEC/INEP. **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília, INEP, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Custos e Benefícios de programas para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.9, n.32, p. 305-342, jul./set.2001.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 4, jul./dez, 1991.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. O significado da avaliação na organização do ensino em ciclos. **Pro-Posições**, Campinas, vol.09, n. 3 (27) Novembro de 1998.

\_\_\_\_\_. A avaliação na organização do ensino em ciclos. (Org.) KRASILCHIK, M. **USP Fala Sobre Educação**. São Paulo. FEUSP, 2000.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

\_\_\_\_\_. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? **Pátio**, Porto Alegre, ano V, n. 17, p. 17-21, maio/jul. 2001b.

### **A autora**

**JEFFREY, Debora Cristina** é doutoranda em Educação pela FE-USP, Mestre em Educação pela FE-UNICAMP, professora do Curso de Pedagogia da UNESP – Campus São José do Rio Preto – e do Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP).  
E-mail:

### **Para citar este artigo:**

JEFFREY, Debora Cristina. **A democratização do ensino público: das iniciativas à promoção de novas oportunidades educacionais**. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Junho de 2005.

Publicado em: Setembro de 2005.

## NOTAS PARA PENSAR A ÉTICA, A EDUCAÇÃO E A ESCOLA

Notes to think the ethics, the education and the school

**José Silvio de OLIVEIRA**

Universidade Federal de Goiás – Campus Avançado de Jataí

### Introdução

No momento em que em nome da ética o discurso se torna fragmentado, pluralizado, é necessário interrogar pela sua natureza e estrutura. Como pensar hoje as questões da convivência, da cidadania, da democracia, da autonomia, da igualdade, da justiça e da liberdade, visando ao bem comum, quando a força motriz das representações, do simulacro e do imediato desgoverna, desorienta e fragmenta o rumo e o sentido da cultura, das tradições, da história, da existência da humanidade? Se a educação, na era da mundialização, parece perder sua *arkhé*, princípio fundante de sua existência, é preciso perguntar pelo seu sentido e gênese. O que prevalece e parece dar sentido às relações políticas, econômicas e sociais são os conceitos de competitividade, qualidade total, eficiência e eficácia. Pensar em uma outra sociedade, cultura, educação e escola é, em primeiro lugar, destruir os velhos costumes, desapropriar as arraigadas práticas e hábitos ancorados no reino do banal, da insignificância, da dissimulação, do pronto e acabado. É romper com essa força que desaloja e desabriga o homem de sua morada.

Com advento da modernidade as concepções e idéias sobre ética se multiplicaram como uma produção em série, a todo o momento fala-se em ética, os discursos são cada vez mais intensos e diversificados. Então, em que medida se pode falar da ética numa sociedade caracterizada pela multiplicidade e variedade de concepções? Como é possível sustentar uma concepção de ética num mundo em que as representações sociais se encontram em processo constante de desmoronamento, de ruína, descaracterizando o sentido da escola, da educação, das instituições e da vida humana?

Reportando ao momento mais amplo que a sociedade contemporânea atravessa, a questão ética na civilização ocidental se tornou verdadeira armadilha, labirinto minado, reflexão esgarçada e banalizada. O horizonte ético que se apresenta é um horizonte opaco, caracterizado pela pluralidade e diversidade de concepções. Esse cenário histórico-social expressa uma verdadeira crise de sentido e de significações. O homem da contemporaneidade parece não saber mais o que significa ser cidadão, o que significam os valores. Emerge cada vez mais o banal, o trivial, o vulgar, a insignificância. A reflexão sobre a ética se inicia com uma análise de caráter semântico, cuja finalidade é desvelar o obscurecimento das raízes lingüísticas do termo na realidade histórica, abrindo dessa forma um caminho de reflexão rigorosa, crítica e segura para se pensar a natureza, a estrutura e o significado da ética.

## 1. A questão ética

Etimologicamente o vocabulário grego se valia da palavra ética em dois sentidos distintos. O *êthos* escrito com a vogal inicial longa “ $\eta$ ” (*eta*) significa caráter, maneiras de ser, expressa morada, abrigo, habitação do homem e do animal em geral. Indica fundamentalmente o modo de ser, o estilo de vida que qualquer pessoa dá à sua existência. Designa índole, temperamento, pode-se dizer que é o conjunto de características físicas e psíquicas que permitem distinguir e reconhecer uma pessoa entre as demais, ou seja, são as disposições naturais dadas ao homem para agir de uma maneira ou de outra. A raiz semântica dessa designação de casa, morada, abrigo, remete à idéia de que o ser humano vive coletivamente sua habitação: o *êthos* é feito de projetos, sonhos, desejos, trabalhos, normas, costumes, hábitos, formando um campo *praxeológico* durável, um verdadeiro ambiente vital em que a vida humana pode fruir. A analogia da morada indica, a partir do *êthos*, um espaço em que o homem pode viver organizadamente: o *êthos* faz um mundo habitável, diferentemente do caos. Distintamente dos animais, o homem é chamado a construir sua morada, seu

abrigo, modelar seu estilo de vida, sua maneira de ser, pelo *éthos* ele pode construir seu destino. Nesse contexto, Aristóteles investiga a forma, a configuração, dos modos, dos costumes dos homens se constituírem como humanos, o caráter ou a índole dos seres humanos vivendo juntos em uma determinada sociedade. Esse cenário histórico-social expressa uma verdadeira crise de sentido e de significações. O homem da contemporaneidade parece não saber mais o que significa ser cidadão, o que significam os valores. Emerge cada vez mais o banal, o trivial, o vulgar, a insignificância. A reflexão sobre a ética se inicia com uma análise de caráter semântico, cuja finalidade é desvelar o obscurecimento das raízes lingüísticas do termo na realidade histórica, abrindo dessa forma um caminho de reflexão rigorosa, crítica e segura para se pensar a natureza, a estrutura e o significado da ética.

Ao escrever com a letra inicial *epsilon* “ ε”, (*éthos*) significa costume, hábito, usos. Designa a constância do comportamento do indivíduo, supõe a repetição de atos, processo genético do hábito, maneira habitual de proceder e de comportar-se, é aquilo que se faz rotineiramente. Por ser uma disposição costumeira, essa propensão individual não é algo imutável, inabalável, mas dinâmico, ativo, se modifica, transforma, toma nova forma. “O termo dessa gênese o *ethos* – sua forma mais acabada e o seu fruto – é designado pelo termo *hexis*, que significa o hábito como possessão estável.”<sup>i</sup> Esse sentido significa lingüisticamente uma disposição para agir de determinada maneira. Então o valor da ética não está em deliberar normas imutáveis, regras fixas e prontas para o comportamento do homem; seu objetivo não está em determinar o que o homem deve ou não fazer. Sua finalidade não se direciona para prescrever tipos de condutas, mas se justifica ao explicar o sentido do conteúdo da *virtude ética*, isto é, busca exprimir o sentido racional, intencional e voluntário das ações do homem. O modo de agir se constitui por uma repetição de atos, porém, entra em contradição com os impulsos do desejo do homem. Isto significa dizer que as ações humanas não são necessárias, mas possíveis, pois decorrem de deliberação e escolha. São possíveis e não previsíveis. Lê-se em Aristóteles:

Parece haver também um outro elemento irracional na alma, mas este em certo sentido participa da razão. [...] Conseqüentemente, o elemento irracional parece dúplice. O elemento vegetativo, todavia, não participa de forma alguma da razão, mas o elemento apetitivo e em geral o elemento concupiscente participam da mesma em certo sentido, até o ponto em que a ouvem e lhe obedecem.<sup>ii</sup>

A reflexão aristotélica sobre a formação do caráter está ligada ao hábito e à instrução, por isso requer tempo para que o homem possa desenvolver suas potencialidades. Diferentemente dos seres inanimados, o homem tem a capacidade de aperfeiçoar os atos com o hábito. “Por exemplo, a pedra, que por natureza se move para baixo, não pode ser habituada a mover-se para cima, ainda que alguém tente habituá-la jogando-a dez mil vezes para cima.”<sup>iii</sup> O homem necessita de aprendizado constante, o caráter pode ser formado, moldado pela educação. Como ser de potência ele pode atualizar cotidianamente seus feitos, a partir da razão. “Agir de acordo com a reta razão é um princípio geral.”<sup>iv</sup> Aristóteles sabe muito bem que sua investigação é um assunto de natureza imprecisa. As ações e os comportamentos do homem são imprevisíveis, como ser situado e enraizado no mundo ele se move em meio às possibilidades, é um ser contingente. O homem pode habituar-se e acostumar-se às mais diferentes e diversas situações.

Não sendo uma aptidão natural, o hábito é uma disposição (*héxis*)<sup>v</sup> do homem, disposição essa que lhe permite adquirir um modo estável de ser. Sendo um ser de sentimentos, só ele chora, sorri, sente, tem desejos. O desejo é uma inclinação natural, todo homem pode desejar o prazer, o dinheiro, ser honrado; deseja sempre fugir à dor, às situações inconvenientes e adversas. O desejo no homem pode ser uma propensão externa, quando impelida por algo exterior (*hormé*)<sup>vi</sup>, ou ser uma inclinação interna (*oréxis*)<sup>vii</sup>, quando impulsionado pelo caráter. Todo homem experimenta essa dupla dimensão. A dor, a paixão, o sentimento são elementos inerentes à sua vida. Na existência humana o desejo é paixão (*páthos*).<sup>viii</sup> Desde o nascimento o homem experimenta essa dimensão que está à margem de sua escolha ou vontade. Certos atos não trazem a marca da diferença específica do homem, pertencem a ele como uma necessidade natural,

são apenas atos do homem. Essa é a dimensão do *páthos*, o modo natural, a maneira instintiva de ser do homem. O *páthos*, o desejo não é apropriado para dirigir a ação humana, ou a vida humana. Somente com o esforço e a dinamicidade do *éthos* o homem pode se desprender da passividade, sendo assim cria e inventa novo estilo, nova configuração, a sua maneira de ser. O *éthos* na existência humana é compreendido dialeticamente. A partir da disposição habitual, o homem experimenta a capacidade de repetir os mesmos hábitos, porém nem sempre isso é possível.

A finalidade primordial da ética não se refere às ações concretas, mas sua finalidade é dar uma orientação estável, segura, segundo um desígnio ou uma finalidade a ser alcançada a partir dos hábitos adquiridos. A ética é inseparável da reflexão, do discernimento, da inteligência e da liberdade. O agir do homem realiza e define o sentido ético, isto é, a ação humana identifica e caracteriza o modo de o homem estar no mundo, revela seu modo *práxico* de ser, de acordo com a reta razão. Segundo Aristóteles, agir de acordo com a reta razão é uma disposição dada à alma, disposição permanente de repetir os mesmos hábitos, um aprendizado que acontece na prática. Nesse sentido a virtude ética tenham uma finalidade voltada para o bem.

Essa constância do *ethos* como disposição permanente é a manifestação e como que o vinco profundo do *ethos* como costume, seu fortalecimento e o relevo dado às suas peculiaridades. O modo de agir (*tropos*) do indivíduo, expressão de sua personalidade ética, deverá traduzir finalmente, a articulação entre o *ethos* como caráter e o *ethos* como hábito.<sup>ix</sup>

Por meio da transliteração dos vocábulos *éthos* (costume) e *êthos* (caráter) juntamente com o vocábulo *héxis* (disposição), constitui-se, em um primeiro nível de análise, o objeto a ser definido etimologicamente. Sendo assim a ciência do *ethos* é a ciência da *práxis*, ou a prática que se funda na excelência *areté*. A *areté* significa, “capacidade, qualidade, mérito, valor que faz de um indivíduo o mais excelente, o coloca num patamar de excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral política, artística.”<sup>x</sup> A ética então, é ciência da *práxis* e tem como

finalidade o aperfeiçoamento, a excelência do agente moral, ela é a ação que o homem realiza. Segundo Aristóteles, a *práxis* deve ser conduzida pela reflexão, moderação e justiça, tendo em vista a prática de atos justos e moderados. “A *práxis*, por sua vez, é mediadora entre os momentos constitutivos do *ethos* como costume e hábito, num ir e vir que se descreve exatamente como círculo dialético.”<sup>xi</sup> Essa dialética é investigada rigorosamente por Aristóteles.

Ademais, toda excelência moral é produzida e destruída pelas mesmas causas e pelos mesmos meios, tal como acontece com toda arte, pois é tocando a cítara que se formam tanto os bons quanto os maus citaristas. [...] Logo, acontece o mesmo com as várias formas de excelência moral; na prática de atos em que temos de engajar-nos dentro de nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos; na prática de atos em situações perigosas, e adquirindo o hábito de sentir receio ou confiança, tornamo-nos corajosos ou covardes. O mesmo se aplica aos desejos e à ira; algumas pessoas se tornam moderadas e amáveis, enquanto outras se tornam concupiscente ou irascíveis, por se comportarem de maneiras diferentes nas mesmas circunstâncias.<sup>xii</sup>

Se o homem na dimensão ética vive sob a circularidade entre formar o seu caráter (*êthos*), aperfeiçoando sempre mais a *práxis* (*práxis*), através dos hábitos (*êthos-héxis*), tendo em vista, a reta razão, a moderação, a justiça e o bem, então a ética consiste na realização do homem durante toda a sua vida. A partir de uma escolha voluntária, intencional, em conformidade com a razão, então é possível afirmar: a casa, a morada do homem nunca está definitivamente concretizada, pronta. Aristóteles entende que a excelência moral, *sophrosýne* é um estado, disposição que o homem adquirir, não é algo natural, não está no homem por natureza. Ainda que apoiada na natureza humana, ela depende da prática, da aquisição de um hábito, costume. “Portanto, nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito.”<sup>xiii</sup> As ações humanas não são possíveis de previsibilidade, mas para as possibilidades o homem tem que escolher entre os extremos a medida mais adequada, ou o menor dos males possíveis. “Mas não é fácil determinar

racionalmente até onde e em que medida uma pessoa pode desviar-se antes de tornar-se censurável.”<sup>xiv</sup> É muito difícil optar e, segundo Aristóteles, a escolha não é algo simples de se definir. A deliberação ou a decisão exige moderação e discernimento, *phrónesis* e sobretudo sabedoria, conhecimento. Somente o homem sábio, moderado e excelente é capaz de escolher e deliberar justamente. Ao decifrar o saber ético para o campo da ação, *práxis*, Aristóteles acaba por revelar a versão humana da natureza *phýsis*.<sup>xv</sup> E então a ética revela sua própria estrutura como saber definido podendo ser descrito como ciência da *práxis*. A ação humana revela sua própria identidade como artefato de reflexão e o agir humano é objeto característico da experiência moral

O sentido de ética só pode ser apreendido e definido em relação aos comportamentos, aos atos e às práticas realizadas pelo homem em sua vida prática, na história e na cultura. Os modos de ser e de agir estão interligados de modo indissolúvel. A ética é *a ciência do ethos* e pode ser apreendida e descrita objetivamente, pois acontece na realidade humana, isto é, na realidade histórica, na vida social e na cultura. Os modos de ser e de agir estão interligados de modo indissolúvel. O que o homem busca e deseja em sua existência? Qual a finalidade da ação dos homens?

O ser humano não é um ser pronto, acabado, mas que se vai fazendo aos poucos, por isso existe uma correspondência entre o *éthos* (costume) e o *êthos-héxis* (hábito) que se prolonga na constância e na continuidade da *práxis*. O conjunto das ações humanas se subordina a um fim último que é o bem supremo, o bem soberano e este é o exercício mais perfeito da ação humana.

O fim a que visa todo o agir humano é a felicidade (*eudaimonía*)<sup>xvi</sup> ninguém a escolhe por outras razões a não ser por ela própria, tida como bem supremo realizável e que pressupõe o uso da razão. A felicidade “é um primeiro princípio, pois todas as outras coisas que fazemos são feitas por causa dela, e sustentamos que o primeiro princípio é causa dos bens, é algo louvável e divino é uma certa atividade da alma conforme a excelência perfeita”.<sup>xvii</sup> É um fim a ser desejado, buscado e apreendido constantemente, e nenhum outro fim pode ser superior a este. A felicidade pelo seu grau de auto-suficiência (*autárkeia*)<sup>xviii</sup>, supera o prazer,

a honra, o dinheiro, a riqueza, ou seja, o homem ao escolher a felicidade não está mais sujeito a carências porque escolheu a parte de todo o resto que torna a vida boa e feliz.

A felicidade é a condição mais alta que o homem poderá alcançar, é a concretude da vida humana, o ideal mais elevado e nobre, realiza todas necessidades e capacidades do homem. A felicidade a que se refere Aristóteles não é a felicidade do homem que leva uma vida isolada, solitária, mas a auto-suficiência da felicidade acontece na *pólis*. A *eudaimonía* é a felicidade de maneira mais elevada, não é um momento, “não é um acessório da contemplação, mas algo inerente a ela, pois a contemplação é preciosa em si mesma. Diferentemente da sorte, destino (*moira*) ou da graça dos deuses, é possível aprender a ser feliz na vida, nos negócios propriamente humanos. Estar em conformidade com a razão é função própria do ser humano, é o exercício da atividade racional operada pela *areté*.”

O bem para o homem vem a ser o exercício ativo das faculdades da alma de conformidade com a excelência, e se há mais de uma excelência, de conformidade com a melhor e mais completa entre elas. Mas devemos acrescentar que tal exercício ativo deve estender-se por toda vida, pois uma andorinha não faz verão (nem o faz um dia quente); da mesma forma um dia só, ou um curto lapso de tempo, não faz um homem bem-aventurado e feliz.<sup>xix</sup>

## **2. Ética, Educação e Escola**

No momento em que a educação parece ter perdido a *arkhé*, o princípio fundante de sua existência e os termos educação e escola se tornam praticamente sinônimos, é preciso esclarecimento, elucidação e, como condição prévia, pensar a origem, a natureza e o sentido da educação e da escola. Sem essa prévia elucidação, qualquer debate, discurso ou iniciativa sobre o posicionamento ético, torna-se sem sentido, sem lógica ou se presta aos domínios do capital. Nesse sentido a educação não passa de um instrumento ideológico, pelo menos para a

grande maioria das pessoas. Qual a natureza, o sentido da educação e da escola na sociedade contemporânea?

A discussão da educação e da escola na atual sociedade parece desmantelada. Interrogar o sentido da escola é perguntar se ela tem privilegiado a formação cultural em sentido amplo, se tem como fundamento e finalidade de seu trabalho, a vida humana, a existência autônoma. A escola tem se constituído de modo a contribuir na educação, na formação e na instrução do homem moral e intelectual? Será que a formação tem sido pautada na cultura, de modo que o homem possa agir no sentido da construção da vida pessoal e coletiva autonomamente? Em que medida se pode afirmar que a escola tem privilegiado o homem em sua dignidade e contribuído para a formação do homem excelente? Será que o trabalho da escola tem elevado e enobrecido o sentido da verdadeira construção da sociedade? Se a escola parece perder sua razão de ser em meio ao imediatismo, ao banal e à insignificância generalizada, é necessário interrogar se ainda pode realizar a sua autonomia e em que medida isso pode acontecer. Se o horizonte do trabalho da escola se confunde com o horizonte do rentável, do pragmático, do tecnicismo, da eficácia e eficiência da qualidade total, como criar homens e mulheres capazes de discernimento?

Como pensar a ética da autonomia no interior das escolas brasileiras, de modo que os homens e as mulheres sejam capazes de deliberar em prol da justiça, da igualdade para a realização da existência humana, da vida em seu sentido mais nobre, excelente? Quando se pensa em romper com banalidades e trivialidades conceituais e em educar o homem para a autonomia, para a vida justa, para a invenção e a realização de uma outra educação e de uma outra escola, é preciso pôr em evidência o motivo da existência dessa instituição, bem como saber a sua finalidade no plano cultural.

A separação entre cultura, ciência e tecnologia e o desequilíbrio entre as áreas de ciências físicas e biológicas e as humanidades, em termos de cultivo, valorização, influência formativa e recursos, presentes hoje na formação de crianças, jovens e adultos pela mídia e escola básica, são preocupantes. [...] Acresce-se a isso a excessiva preocupação com o imediato, o útil, o prático, o

mercado e o consumo; a supervalorização da prática em detrimento da teoria, da experiência e da prática como decisivas na formação profissional, da experiência do cotidiano e da prática como fundamentais na formação dos educadores; e o imaginário que privilegia a educação pela vida, em detrimento da escola, dos livros, da teoria Eis os sintomas e expressões e irracionalismos e da anticultura.<sup>xx</sup>

Em virtude de sua lógica própria, o mundo da tecnociência, em nome do progresso científico, desqualifica a envergadura e as competências das ciências humanas. Além disso, parece que o homem contemporâneo muitas vezes perde o senso de dignidade e responsabilidade para com sua morada simbólica, a ética. Diante das incertezas da atividade científica, o que está em jogo não é a busca da verdade, mas a impossibilidade de separá-la de suas condições e conseqüências. Como pensar um horizonte cultural, ético e educacional a partir da idéia do bem comum, de modo que a escola possa realizar a dimensão ampla da cultura e da educação? O sentido da cultura deve ser entendido no plano dos campos do simbólico, das significações, das artes, das letras, dos valores, das virtudes, da linguagem, da inteligência moral. O homem é criador de símbolos. Referindo-se à visão de mundo e de sociedade, o olhar do historiador consegue discernir os contornos da história que aos poucos vai se desenhando.

Sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar. Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista estão na iminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e

implosão. Tem de mudar. Não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto. [...] Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão.<sup>xxi</sup>

Se a crise histórica, o esgotamento do sentido e o dismantelamento da cultura são acontecimentos de ordem mundial, do ponto de vista da educação e da escola é preciso pensar como criar uma escola autônoma. O que está em jogo é a formação do homem em sua vida pessoal e coletiva. O vínculo entre ética e educação se efetiva na criação de uma escola que possa educar o homem por inteiro. Numa sociedade marcada por concepções, idéias fragmentadas, instrumentalizadas a respeito do mundo, do humano, do social, do conhecimento, do saber, a escola cada vez mais é chamada a ser essencialmente educativa. A escola pensada como instituição educativa pode e deve contribuir com a verdadeira educação. Portanto, investigar o seu sentido e a sua natureza, é interrogar se o trabalho que realiza visa formar pessoas capazes de criação e invenção do novo, pessoas capacitadas para pensar o que ainda não foi criado, nem inventado, para exercer a excelência intelectual e moral na mais alta e digna *areté*. Educação e escola remetem à ação formadora do ser humano, o que pressupõe democracia, igualdade, justiça e, sobretudo, autonomia. Nesse novo começo de século, a história assume de modo decisivo um percurso fortemente atrelado ao ideário neoliberal, e cada vez mais, se torna uma referência na tentativa de sintetizar e caracterizar a sociedade contemporânea. O neoliberalismo, mais que uma tendência do pensamento liberal, tem se consolidado dentro da sociedade como um movimento político e econômico.

Ao pensar a ética, a educação e a relação que as constitui, pode-se dizer que elas envolvem o homem em sua totalidade, por inteiro, dizem respeito aos atos e às experiências formativas da mente, da capacidade intelectual do caráter, da capacidade moral dos indivíduos e da coletividade. A educação implica contribuir para que o homem supere seus limites naturais, dando-lhe uma nova configuração que só se realiza na vida social e cultural. No dizer de Miguel Arroyo,

no plano da ética é preciso romper, transgredir com a prática e com teorias pedagógicas fundadas na concepção capitalista.

Como é possível termos que tratar crianças e jovens como números? Como simples candidatos ao mercado, às competições, ao concurso, ao vestibular? Que valores estão em jogo nessa visão de infância e da juventude? Que valores regem a visão petrificada do conhecimento em grades e disciplinas? Essa visão técnica permite e aconselha regulamentar a escola como se fosse um mundo de objetos e não de pessoas. Horários, composição e distribuição de turmas, notas, conhecimentos, são regulamentados como objetos, até os educandos e educadores administrados como objetos e não como gente que carrega para a escola sentimentos, cultura, pulsações.<sup>xxii</sup>

Se a crise ética se instala no sistema educacional imposto pelo ideário neoliberal, então, insistir nesse itinerário é um convite a reproduzir a velha e sempre nova irracionalidade capitalista. “Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formulados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.”<sup>xxiii</sup> Se o discurso ético se tornou desgastado e contraditório, é preciso perguntar que tipo de homem a escola quer formar. As considerações de especificidade ética, também não deixam de ser mais uma injunção, considerando a proposta ética dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares? Elba Barreto enfatiza:

Embora a velha versão da Educação Moral e Cívica seja veementemente descartada sob o argumento de que se propõe a ensinar valores e atitudes consideradas de antemão corretos, como pertencentes a um conjunto de regras acabadas a serem impostas por força da autoridade, a nova roupagem de que se reveste a área não a descaracteriza em termos do seu propósito primeiro.<sup>xxiv</sup>

A ação pedagógica, quando não pensada com responsabilidade, pode conduzir a uma escola sem autonomia, a um aprendizado instrumentalizado, a um conhecimento atrofiado, a uma técnica inútil, a uma formação incompleta, a um saber desqualificado e, portanto, a uma educação negada, enfim, à produção de existências e de sociedades sem democracia e injustas. É evidente e manifesta a

situação que se apresenta à educação e à escola: a competitividade, a evasão, a seletividade, o fracasso de uma escola imposta de cima *para baixo*. São evidências inquestionáveis e, por mais que os gestores do sistema educacional tentem ocultar e vender a realidade, a situação salta aos olhos.

Do ponto de vista da sociedade e da cultura moderna o homem não mais deseja ser alguma coisa, a sociedade atual não mais se deseja como sociedade. Segundo Castoriadis, “se ela não deseja ser, é porque ela não pode nem manter nem forjar uma representação de si mesma que seja capaz de afirmar e valorizar, ou engendrar um projeto de transformação social ao qual possa aderir e pelo qual queira lutar.”<sup>xxv</sup> A sociedade contemporânea é caracterizada pela perda de sentido, parece esgotar o sentido dos valores sociais como, justiça, solidariedade, equidade, igualdade, prudência, enfim, os valores éticos e morais que concernem à própria auto-representação social perderam sua razão de ser. O que parece sobressair como único, é o sentido do mundo capitalista, aparentemente autônomo, e cuja significação tem se expandido. O conjunto de símbolos, de valores afetivos e sociais são então investidos e construídos segundo a lógica do mercado. Entretanto, o sentido racional, afetivo e simbólico que deveria solidificar a base da sociedade está obliterado, eclipsado e brilha o horizonte das concepções e visões do mundo econômico e da razão instrumental.

A cultura escolar atual é revestida de fracasso, desânimo, desorientação, “ela se tornou um penoso ganha-pão para os educadores, uma imposição tediosa para os alunos.”<sup>xxvi</sup> De modo amplo essa crise talvez possa ser elucidada e traduzida na recusa da *atividade do pensar*.

É impossível não reconhecer o imediatismo, a rapidez e a lentidão das transformações e mutações da sociedade contemporânea. Muitas vezes essa força impulsora do mundo moderno tira o professor de sua morada natural e arranca o aluno de seu abrigo, de modo que eles ficam desorientados, desorientados. Essa imperiosa força em função das circunstâncias lhes rouba o tempo, a disposição e as condições para estudar e refletir, sendo essa realidade visível nas escolas. As teorias e práticas são adotadas sem o trabalho da reflexão, da crítica, da contestação. Enquanto a escola não for pensada no plano das

significações, do simbólico, da cultura, da educação no seu sentido amplo não poderá criar autonomia. É pouco provável que se possa pensar uma sociedade democrática, justa e fraterna quando a escola se desvincula do processo cultural. A escola é em primeiro lugar uma instituição de seres humanos, formadora de seres humanos, mas na sociedade contemporânea ela insiste em criar o mundo da *não-educação* e em grande parte contribui para uma formação reducionista, instrumentalista, limitada, fortemente atrelada ao mundo da técnica.

Quando o Ministério da Educação delibera e oficializa os debates e discursos o faz em nome de quem? Do *status quo*? Da cooperação internacional? A lei (*nomos*) estabelecida é uma escolha de quem? É uma escolha democrática, comporta a igualdade? Quando sistematiza, organiza e distribui o saber, o faz em nome de quem? “Quanto mais as idéias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com significado próprio.”<sup>xxvii</sup>27 Hoje o sentido e a natureza da educação e da escola em geral ficam reduzidos à lógica do mercado. Em que medida se pode dizer que a educação e a escola da sociedade atual são democráticas? Pode-se dizer que a escola atual traduz a justiça, igualdade e ética?

Nossos problemas de *educação* na verdade não passam de problemas da escola. O próprio Ministério da Educação não vai além da escola, nada mais é do que um Ministério das Escolas, ou melhor, Ministério das Coisas das Escolas. E então educar, formar, escolarizar e ensinar se tornam sinônimos de transmitir informações, repassar, socializar saberes prontos e sistematizados, a serem apropriados e consumidos, bem como de profissionalizar, instrumentalizar os alunos para enfrentarem a vida, o mundo do trabalho, o mercado. A isso também às vezes se chama, ingênua e equivocadamente, de “democratização da escola.”<sup>xxviii</sup>

Quando perde sua natureza educativa, a escola se presta ao domínio de outrem, perde sua natureza e sentido. Se a escola tem em si a dimensão de instituir, criar, edificar e fundar suas leis, a partir de suas próprias raízes e de modo autônomo, o processo educacional não pode ser constituído fora da dimensão ampla da educação, mas deve superar a educação individualizada,

instrumentalizada e profundamente mercadológica. A educação interessa ao homem em sua totalidade, em sua vida histórica, social e cultural. A escola deve formar o homem em todas as suas potencialidades, educá-lo para a instituição da existência humana.

Quais os costumes vivenciados na nossa escola? Quais são os hábitos que se fazem presentes no interior da escola? São hábitos virtuosos, moderados, traduzem o sentido e a natureza da educação na escola? Ou, são hábitos que privilegiam as irracionalidades do mundo do fazer (*know-how*)? Um dos hábitos visíveis na escola é o da não-leitura. Quando muito os alunos são habituados a leituras simplificadas como se a realidade pudesse ser algo simples e fácil de se desvelar. A prática do não-estudo se tornou um vício constante no interior das escolas e tal deficiência não é fácil de ser superada.

Outro hábito que se constata é a valorização do processo avaliativo. A importância está nas notas, nas avaliações e nas provas, em detrimento do conteúdo a ser ensinado e aprendido, como se não fosse importante o pensar, o aprender, o assimilar o saber como realidade viva que modifica e transforma o social. Se o sentido primeiro da escola é garantir a nota, segue-se a *cola*, o plágio, a compra e a venda de trabalhos escolares, se paga a qualquer preço para ter notas e conceitos, contanto que se passe de ano.

Outro costume arraigado na prática escolar é o apego demasiado às datas comemorativas, desconsiderando seu sentido, seu significado e seu valor histórico, prevalecendo uma prática de encenações (teatros, festas, compra e venda de fantasias, produtos e etc.) que atendem mais ao mercado dessas instituições do que ao *saber* propriamente dito que a escola deveria promover. O tempo gasto com esse fim é roubado ao tempo do verdadeiro trabalho pedagógico, cuja finalidade primeira é apoiar a criação do processo de ensinar e aprender.

Sem falar na violência e na corrupção generalizada que acontecem nas instituições escolares a partir do próprio processo educacional, talvez um dos maiores hábitos adquiridos, que possa ser considerado como fio condutor dos demais, é o de enganar e furtar o próprio sentido e natureza da educação e da

escola. Contrariando o ideário neoliberal assumido pela escola atual a partir da tecnologia, do mundo produtivo, a escola deve contribuir para que alunos e professores cultivem sempre mais a reflexão, o trabalho da crítica, superando os limites do mundo da mídia, o excessivo desregramento do mundo tecnicista, e rompendo com as teorias e práticas pedagógicas de fundo neoliberal. Ao insistir em reduzir a escola à dimensão do saber instrumental e mercadológico, o homem da contemporaneidade nega o verdadeiro sentido e natureza da educação. “Se o humano é algo a ser criado, inventado, humanizar é assumir o convite, o imperativo ético e político de realizar possibilidades que estão acima e além dos limites pessoais e institucionais.”<sup>xxix</sup> Considerar a ética, a educação desse ponto de vista, não é impor *de cima para baixo* as questões da escola, mas a partir dela e por ela, pensá-la em sua diversidade e pluralidade, como instituição educativa, formadora de seres humanos.

O problema é simplesmente educar de tal modo que um *porem- ordem* continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca é claro ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamos por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura.<sup>xxx</sup>

A esperança está sempre pendente e a *atividade do pensar* é tarefa e desafio fundamental para professores e alunos da sociedade contemporânea. A esperança está pendente no “novo”, isto é, nas crianças que nascem. Centrar o trabalho da escola em teorias, em métodos e em práticas prontas e acabadas é abortar prematuramente a originalidade e criatividade do homem em sua essência cultural.

### **Considerações Finais**

Nessas circunstâncias, as crianças ficam inseridas em um mundo supostamente pronto, acabado, tudo não passa de uma realidade simplificada e estática. Nada mais resta a fazer, senão, falar o que já foi falado, pensar o que já foi pensado, como se tudo estivesse pronto, acabado. Então, de nada adiantaria

propor aos alunos, criatividade e originalidade nas redações, pesquisas, dissertações e teses, se tudo já foi dito e pensado, só lhes restam o plágio, a cola, a repetição, “tal retrocesso nunca nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir.”<sup>xxxii</sup>31 O que está em jogo é a *obra do homem*, a humanização em sentido pleno. Supõe então superação e criação de uma nova concepção das práticas educativas, portanto de uma nova escola, caso contrário, é negado o direito de ser, de se fazer essencialmente humano. O direito de ser agente da educação, sujeito de cultura e da autonomia.

### **Bibliografia**

ARISTÓTELES. *Política*. 3.ed. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ética a Nicômacos*. 4.ed. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 2001.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5.ed. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2.ed. Campinas: Autores Associados. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. (Formação de Professores).

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância*. Trad. Regina Vasconcelos. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v.4.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE, 6, 2003, Campo Grande. Anais Eletrônicos... Campo Grande. 2003, p. 1-10.

\_\_\_\_\_. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, José Adão. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. (Org.) Campinas: Alínea, 2001, p.17-70.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. 2.ed. Trad. Marcos

Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2001.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*. 2.ed. São Paulo:Ed. Loyola, 1993. (Filosofia).

### O autor

**José Silvio de OLIVEIRA** é professor de Filosofia do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação Brasileira (UFG), Especialista em Comunicação Social (USF/SP), Licenciado em Filosofia (FEBE/SC), Formado em Administração de Empresas Rurais (UFLA).

#### Para citar este artigo:

OLIVEIRA, José Silvio de. **Notas para pensar ética a educação e a escola**. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Junho de 2005.

Publicado em: Setembro de 2005.

<sup>i</sup> VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de filosofia II*, p.14.

<sup>ii</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, 1102b.

<sup>iii</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, 1103a.

<sup>iv</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, 1104a.

<sup>v</sup> O termo *Héxis* (ἕξις) significa disposição constante ou relativamente constante, posseção estável, disposição deliberada. “Este termo significa, primeiro disposição natural do corpo. [...] pode designar também uma disposição adquirida pelo uso ou pela educação. Num mundo sem substância e sem identidade, a *hexis* testemunha a possibilidade de adquirir um *habitus* relativamente estável.” VERGNIÈRES, Solange. *Ética e política em Aristóteles*, p. 26.

<sup>vi</sup> A palavra *Hormé* é derivada do verbo *ormáo* (ὀρμαω) significa lançar, empurrar, instinto, desejo, por em movimento, se refere ao movimento violento em direção a alguma coisa, impulso violento, desejo profundo, ímpeto. Refere-se ao desejo quase incontrolável, impelido e movido por circunstâncias externas.

<sup>vii</sup> O termo *Órexís* (ὀρεξις) significa apetite, vontade, desejo, é um impulso que impele um ser vivo à ação, visa à satisfação de necessidades. Diferentemente do desejo *hormé*, o desejo *órexís* não provém das circunstâncias externas, mas provém do interior daquele que deseja, faz parte da natureza do desejante.

<sup>viii</sup> A palavra *Páthos* do grego (πάθος) do verbo sofrer ou do substantivo dor, sentimento, paixão. Significa afeição, modificação passiva. Também significa emoção, no sentido de sofrer uma ação

ou ser influenciado por ela. O *páthos* está sempre à margem de uma decisão e vontade do homem, é aquilo que se sente, que se sofre afetado por circunstâncias exteriores. Na acepção da dimensão do *páthos* entraria tudo o que a natureza oferece ao homem sem que este tenha intervindo ou colaborado de maneira ativa em sua existência.

<sup>ix</sup> VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de Filosofia II*, p.14.

<sup>x</sup> COELHO, Ildeu Moreira. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, José Adão. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*, p.23.

<sup>xi</sup> VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de Filosofia II*, p.15.

<sup>xii</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, 1103b.

<sup>xiii</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, 1103a.

<sup>xiv</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, 1109b.

<sup>xv</sup> O termo grego *Phýsis* ( φύσις ) significa natureza, conota também o sentido *genésis* ( γενναω ) que significa gerar, no masculino nascer. Para os filósofos gregos a *physis* é entendida como força criadora capaz de gerar todos os seres, dela advém todos os princípios e também o princípio primeiro. “A *physis*, portanto, é essa força que faz nascer e crescer todas as coisas, essa realidade primeira e última, permanente, isto é, não segunda, dependente e passageira a força que desvela a *arkhé* de todas as coisas. ”. COELHO, Ildeu Moreira. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, José Adão. (Org.). *Filosofia educação e cidadania*, p.21. Não é aquela física definida após Galileu a partir da experimentação ou que entendemos no mundo moderno. “Não é também o produto de uma reflexão ingênua e espontânea da razão sobre a natureza. Transpõe, sob uma força laica e num vocabulário mais abstrato a concepção do mundo elaborada pela religião”. VERNANT, Jean Pierre. *As origens do pensamento grego*, p. 82.

<sup>xvi</sup> A palavra *Eudaimonia* ( ευδαιμονια ) significa felicidade, prosperidade de bens, êxito de bens, qualidade excelente, designa estado de satisfação, situação do homem em relação ao mundo.

<sup>xvii</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, 1102a.

<sup>xviii</sup> A palavra *Autárkeia* é derivada de autós ( αυτος ) significa mesmo, exatamente igual, eu mesmo, tu mesmo, ele mesmo, mais *arkéo* ( αρκειο ) significa ser suficiente bastante, auto-suficiente, a *autarcia* é a autosuficiência e a independência para existir, agir e julgar, do ponto de vista ético-político é o ideal mais alto a ser alcançado, pois significa liberdade e independência, nesse sentido é livre e independente quem encontra os princípios para governar sua vida.

<sup>xix</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, 1098a.

<sup>xx</sup> COELHO, Ildeu Moreira. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE, p. 2.

<sup>xxi</sup> HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos*, p.562.

<sup>xxii</sup> ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*, p.141.

<sup>xxiii</sup> ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*, p.223.

<sup>xxiv</sup> BARRETO, Elba de Sa. Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras, p.39.

13

<sup>xxv</sup> CASTORIADIS, Cornelius. As encruzilhadas do labirinto IV, p. 23.

<sup>xxvi</sup> CASTORIADIS, Cornelius. As encruzilhadas do labirinto IV, p. 18.

<sup>xxvii</sup> HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*, p. 30.

<sup>xxviii</sup> COELHO, Ildeu Moreira. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, José Adão. *Filosofia, educação e cidadania*,

p. 55.

<sup>xxix</sup> COELHO, Ildeu Moreira. Educação, escola, cultura e formação. In: ENCONTRO REGIONAL DE PSICOPEDAGOGIA, p. 29.

<sup>xxx</sup> ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*, p. 243.

<sup>xxxi</sup> ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*, p.245.

## **A AÇÃO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**

The action the medias for the education the children

**Pricila Fabiana BORIM**

**Agnaldo José FIORAVANTE**

Alunos do curso de Pós-Graduação em Educação Matemática  
FAM – Faculdade de Americana

### **Introdução**

Busca-se neste artigo discutir as implicações existentes na maneira como se encontra a escola e os meios de comunicação que estão a cada dia em desenvolvimento constante e progressivo. É bastante claro que a Educação depende muito da comunicação para que ela se torne algo interessante, agradável e animador, já que grande parte do professores afirma que está cada dia mais difícil motivar os alunos. Sabemos que a educação formal praticada nas instituições oficiais está em descompasso com a vida que se leva fora do âmbito da escola e que ela tampouco vem conseguindo ser atraente para seus alunos, prova disso são pichações, olhares agressivos, falas arrogantes, descaso, desinteresse, é o que dizem grande parte dos professores em sala de aula. São também dessas situações de que mais se valem os próprios profissionais de educação quando tratam de analisar a situação do ensino atual e em especial o desempenho de seus alunos. São enfáticos nesses momentos: “os alunos não querem saber de nada! São um bando de mal educados!”, porém sabemos que é necessário e emergencial reformular o sistema de ensino para que o mesmo se adapte ao mundo atual, e que faça com que alunos e professores sintam satisfação em estar na escola e em fazer parte dela.

No início, na pré-história, o ser humano era nômade e vivia em cavernas e nas copas das árvores, caçando para sobreviver. Com o tempo, aprendeu a cultivar alimentos, a viver em grupo e a se relacionar com outros seres humanos, descobrindo a importância da troca de informações, experiências e idéias, a importância da comunicação. O ser humano explora o mundo a sua volta, com a intenção de conhecê-lo, de interpretá-lo e de representá-lo.

A partir dessas descobertas, ele criou mensagens com a intenção de transmitir suas idéias para os outros seres humanos. Para criar as mensagens o ser

humano se utilizou das linguagens, que são os mecanismos usados para a expressão de pensamentos e sentimentos, como a linguagem verbal, falada e escrita, e as diversas linguagens artísticas, como a visual, a corporal e a musical. Ao utilizá-las, o ser humano dialoga com outro ser humano que responde conforme o seu conhecimento e sua bagagem cultural.

É por esse motivo de necessidade de transmissão e comunicação que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ganham ainda mais força nos dias de hoje, quando o homem usa e abusa das mesmas para se comunicar, opinar e criticar, exercendo sua cidadania. Com essa necessidade de comunicação cada vez mais crescente, a escola que tem como “missão” educar e ensinar, acaba se defrontando com as Mídias, que tem como missão entreter, porém ambas (escola e tecnologias) tem um poder em comum, elas são formadoras. A escola, é formadora de seres humanos capazes de se comunicar verbalmente e oralmente, já as Mídias formam seres pensantes e capazes de agir socialmente, porém não é isso que acontece com as mídias, elas se preocupam mais em vender seus produtos ( programas, novelas, noticiários, etc) do que em formar cidadãos. É por isso que Escola e Mídias acabam se confrontando diariamente, e aos pais cabe a missão de orientar seus filhos em captar de ambas as partes o necessário para a sua vida. O problema é que os pais estão perdendo a autoridade com seus filhos, eles pedem para que os filhos deixem de assistir TV, jogar videogame, navegar na internet, ver revistas pornográficas, e os mesmos ficam expostos as esses meios de comunicação com a maior facilidade, e o que é pior sem que os pais vejam, pois os mesmos trabalham fora de casa, enquanto isso seus filhos fazem o que querem.

Portanto, cabe a educadores, pais e a sociedade como um todo pensar em como agir frente as TICs, pois os filhos (crianças) estão crescendo e a formação dos mesmos é um reflexo do que eles estão vivenciando no cotidiano. Pontes (2004, p. 20) relata em como deve-se agir frente as transformações:

*Diante dessa nova realidade social, cabe à educação do nosso tempo posicionar-se na tentativa de compreender as transformações do mundo e construir conhecimentos que auxiliem o indivíduo a garantir um espaço no mercado de trabalho e as condições necessárias para exercer sua cidadania (PONTES, 2004, p. 20).*

Assim, cabe a nos uma reflexão sobre como agir diante de tudo o que está acontecendo na Sociedade da Comunicação, já que a mesma nos afronta a cada dia, e sem dúvida devemos estar atentos as TIC, pois somente assim teremos Educação e Comunicação lado a lado, e juntas construirão uma sociedade cada vez mais apta a agir e atuar no meio em que vive.

## **Desenvolvimento**

A cada dia fica mais evidente a interferência da mídia, especialmente da televisão, na formação do sujeito ocidental contemporâneo. No caso brasileiro, por exemplo, vivemos em uma total dependência, importamos um modelo de sociedade americana competitiva, consumista e profundamente televisiva. Se acrescentarmos a essas características as conseqüências de uma sociedade pobre e excludente, identificaremos que poucos vivem situações culturais, de lazer e de entretenimento fora da "telinha mágica".

As instituições educativas, sejam escolas ou universidades, precisam discutir essa questão – a influência dos meios de comunicação na educação do povo brasileiro - nas suas práticas cotidianas e buscar referenciais teóricos que possam respaldá-la, refutá-la, desvalorizá-la, ressignificá-la, pois a atitude de negá-la seria inconseqüência, devaneio acadêmico.

Os altos índices de evasão e repetência das escolas continuam existindo, afastando a maioria dos brasileiros dos conhecimentos acadêmicos e de suas decorrentes estruturas cognitivas e reflexivas, isso pode ser mais um ingrediente favorável a essa influência.

Sabemos que o conhecimento não é uma condição inata do ser humano, nem algo pronto e externo a si próprio. Tampouco nos contentamos em considerá-lo como uma construção ordenada e linear. Entendemos o conhecimento como o resultado de uma rede de relações sociais, culturais, físicas e simbólicas; em que diferentes influências e fatores constituem os objetos de conhecimento e os sujeitos cognoscentes. Assim, o homem é criador e criatura da sociedade; produto de suas próprias produções e de suas instituições. E o conhecimento acontece em uma rede, com muitos fios e diferentes tramas.

A televisão é uma exceção. Ela entra em todos os lares, confundindo o público e o privado, a realidade e a ficção, o próximo e o distante, o passado, o presente e o futuro. Os adultos perdem o controle do que seus filhos assistem na TV, mas mesmo assim continuam deixando-os diante da tela a maior parte do seu tempo livre. Ela é uma babá eletrônica para todas as idades, com as vantagens de ser uma máquina, não cobrar salário nem encargos e ainda consumir pouca energia elétrica, considerando os benefícios que pode proporcionar.

Devido ao avanço dos meios de comunicação, tem ficado difícil definir o que é real e o que é ficção. O processo de visualização por computador vem revolucionando a linguagem, criando uma realidade paralela à vida humana. Por trás das telas, representa-se e modifica-se o real cada vez com maior perfeição, cada vez com maior rapidez. Esse entendimento passa, necessariamente pelos processos e possibilidades de aprendizagem; pelas condições e estratégias de ensino, diretamente relacionadas à educação.

Seria necessário pensar em como os pais podem atuar frente às tecnologias, pois desligar a TV ou proibir o uso de computadores seria inútil, já que os mesmos podem ter acesso a esses meios de comunicação de outra forma, e o pior, escondido dos pais. Uma discussão fundamental é o que pode ser considerado censura e o que pode expressar uma manifestação de cidadania, um auto-controle que precisa existir nas sociedades democráticas. Quando que a queixa deixa de ser demagógica e pode ser legítima?

O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa nos anos 60 revolucionaram o mundo e também a educação, a implementação da informática nos anos 70 consolidou sua utilização na educação. O constante e acelerado desenvolvimento das "novas tecnologias da informação e da comunicação" a partir dos anos 80 trouxe novas opções de equipamentos projetados para armazenar, processar e transmitir as informações, de modo cada vez mais rápido e a custos cada vez mais reduzidos, ampliando infinitamente suas possibilidades de utilização. No entanto, a melhoria automática do sistema educacional pela inclusão dos meios não se comprovava efetivamente, mesmo diante de tantas novidades tecnológicas.

O vídeo pode aproximar o conteúdo didático do cotidiano dos alunos, se para sua escolha forem considerados seus interesses e necessidades. Ele pode atrair os alunos quando possui uma narrativa significativa para eles, apesar de não modificar

por si só a relação pedagógica. Ele é apenas um recurso. As mensagens audiovisuais exigem pouco esforço e envolvimento do receptor.

Não se pode negar o poder de sedução que a TV possui: encanta crianças, jovens e adultos. E como meio de comunicação de grande alcance, cada vez mais centraliza os interesses e a atenção geral de todos. Funciona como produtor e transmissor das mais variadas espécies de espetáculos: noticiários, “shows” de variedades, de humor, de esportes etc... A televisão é uma figura integrante da modernidade. A presença da informática a obriga a acelerar seu ritmo e a transformar-se pelo uso de novas tecnologias. É essa “interatividade” que atrai, principalmente o jovem. Sentimos isso nos nossos alunos e procuramos fazê-los pesar os prós e os contras da programação, para que consigam, através de um olhar mais crítico, uma postura, pelo menos, equilibrada. Não queremos alunos passivos. Gostamos quando se manifestam e expõem seus argumentos, por mais que, muitas vezes, passem de um extremo a outro, ao falar deste ou daquele ponto.

A atitude de quem assiste à televisão é que vai desencadear as mudanças. Ao analfabetismo funcional, soma-se agora o eletrônico. Não é o caso de fazer a defesa da informatização. Devemos reconhecer, entretanto, que esse processo é inevitável, e não há como detê-lo pelo método *poliana* do faz-de-conta.

A televisão é o veículo de comunicação mais poderoso do século XX e tudo indica que a convergência entre TV e Internet, que se consolidará nos próximos 10 anos, servirá para reafirmar esse poder. Os assuntos exibidos pela televisão, bem ou mal, norteiam as discussões na vida cotidiana e pautam cada vez mais jornais e revistas. Discutir o veículo, hoje, é discutir o mundo moderno, e a aprender a usar o computador e a Internet é parte do processo de alfabetização. Mudam os nomes e os lugares, mas a história quase sempre é a mesma: quer pública ou particular, a maioria dos habitantes das escolas vive ainda hoje um clima de descontentamento geral. E o desgosto não brota da revolta contra a precariedade das instalações ou da possível carência de recursos e materiais didáticos. A raiva se inscreve na arquitetura da escola, é descontada no patrimônio, mas seguramente nasce em outro lugar. O que é importante é qualidade do vínculo e da comunicação que tecem todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Comunicação e educação andam juntas. Não basta ser só um professor competente, numa área específica. Tem que ser um competente comunicador de toda uma experiência de vida que vale a pena transmitir junto com aquele conteúdo

programático específico. Não bastam cursos de capacitação ou aquisição de sofisticados materiais pedagógicos para melhorar o ensino. Por si só eles não propiciam o principal: o respeito, o bem querer – elementos essenciais para a promoção da solidariedade e da possibilidade de construção de projetos que beneficiem a coletividade.

Mas, comunicação tem outros significados. Comunicação tem a ver também com meios, isto é, com jornal, rádio, vídeo, computador etc. Tem a ver com sistemas de produção e distribuição de informação.

A lógica usada pelos proprietários dos sistemas de meios de comunicação necessita ser conhecida pelos seus usuários e a escola pode ser um local de reflexão sobre a relação comunicação/educação. Nesse sentido, vários países de todo mundo vêm desenvolvendo, há várias décadas, programas de leitura crítica dos meios com a intenção de fortalecer a capacidade analítica de jovens receptores.

Propõem-se a incluir novas tecnologias e diferentes linguagens no âmbito da escola, incorporando-as no dia-a-dia da sala de aula. Para que a comunicação e a Educação estejam juntas o professor deve criar projetos dentro da escola, com atividades de rádio, jornal, vídeo, revista, entre outros, assim estando contribuindo para a formação do aluno como cidadão crítico. Tais atividades demonstram que ainda é possível tornar o espaço escolar num ambiente alegre, vivo, onde as pessoas podem resgatar o prazer pelo que aprendem juntos.

Por fim, a tal consciência crítica tão esperada quanto ao caráter ideológico e manipulador dos meios de comunicação acaba, por essas práticas, sendo uma decorrência natural do processo, porque ao produzirem e se apropriarem de todas as fases de produção da informação, os alunos passam a dominar o funcionamento do sistema de meios. Nunca mais, seguramente, por essa razão, verão o mundo da tecnologia e das mídias com os mesmos olhos de antigamente.

É papel da escola criar e aplicar projetos de ensino-aprendizado das diversas linguagens usadas nos meios tecnológicos. Esses projetos devem focar tanto a produção de mensagens com essas linguagens como a leitura de mensagens tecnológicas. Desse modo estará preparando e formando receptores críticos e cidadãos atuantes. A criança relaciona-se com a TV do mesmo modo como se relaciona com tudo a sua volta: em alguns momentos sua atenção dirige-se para o que está vendo e ouvindo até distrair-se com outras atividades.

Há um certo pessimismo quanto à missão democratizadora da escola pública

porque há uma perda gradativa do controle social por parte de instituições tradicionais como a Igreja e a escola, para as mídias. Existe há um afastamento entre a realidade escolar e o ambiente vivido em casa pelas crianças. Há uma estreita relação entre a criança como consumidora potencial e a indústria da comunicação. As mídias são somente divulgadoras de seus produtos - que estão povoando o imaginário infantil de modo cada vez mais presente, principalmente com a Internet, meio ainda mais fascinante do que revistas ou televisão - mas também empresas comerciais. A função da Mídia juntamente com a Educação é educar de modo eficiente e para a cidadania, usando de forma positiva mídias que fazem parte da vida dos alunos, sem esquecer que a criança é um agente social ativo e não só um ser que aceita passivamente a informação. A mídia é uma ferramenta das salas de aula que pode aproximar as escolas da realidade. Os professores devem levar a mídia para o sistema público de ensino.

Um dos sustentáculos no processo de formação do sujeito coletivo é a escola. No mundo moderno a escola ganhou um auxílio no processo de formação: os meios de comunicação, que a cada dia ganham maior espaço para discussão e reflexão da interação dos meios de comunicação, conhecidos como TICs ( Tecnologia da Informação e Comunicação), com o ambiente escolar, onde Escola e TIC devem e precisam andar juntos, para que com isso possa ocorrer uma aprendizagem diversificada e responder ao que chamamos de Aprendizagem significativa, pois o professor irá preparar aulas que visem um melhor laço entre a realidade, o aluno e as TICs, que hoje já se encontram em grande número no meio educacional.

### **Considerações Finais**

Após as discussões aqui apresentadas, temos uma visão ampla da maneira como se encontra a sociedade, a escola e as TIC. A visão sobre essas nos mostra que existem diferenças e distâncias entre elas, porém o que sabemos e se torna cada dia mais óbvio é que a escola deve formar o indivíduo para a sociedade dando ao aluno ferramentas suficientes para que este possa atuar no meio em que vive de forma simples e natural. Mas o que está acontecendo é um distanciamento entre a escola e os meios de comunicação.

O que se torna visível é que os professores se sentem despreparados para ensinar seus alunos com as novas tecnologias, já que os mesmos na sua formação

não tiveram nenhum contato com as TIC. Porém se faz necessário uma ação emergencial nessa situação, pois a escola está perdendo a sua vez frente aos alunos que tem acesso totalmente aberto para tudo o que as mídias lhe oferecem e sem nenhuma instrução ou restrição.

Cabe-nos então, refletir sobre a ação de todos os educadores frente as TICs, onde a nós é dado o direito de pensar e instruir os futuros cidadãos dessa sociedade de comunicação e informação, e é necessária uma ação conjunta: escola, professores e pais, somente assim será possível agir e transformar, e quem sabe diminuir os números apresentados pela Revista Época (novembro/2003) que mostra o seguinte: 64% das crianças assistem TV mais de 3 horas diárias; 63% usam o computador; 58% jogam videogame.

Esses números mostram o quanto as crianças ficam expostas aos meios de comunicação, cada um dos dados é referente a uma pesquisa, que mostra ainda que em 2000, 241mil crianças acessavam a Internet, e em 2002, 488 mil crianças estavam acessando a Internet, esses números são assustadores, pois nem essas crianças não tem noção do conteúdo que acessam na Internet, e não tem restrições nenhuma sobre elas. Esses dados mostram de forma radical como as crianças estão ficando cada dia mais deixadas frente a TV e ao computador. É preciso agir e quem sabe diminuir esses números, e que as crianças tenham um acesso à cultura e à educação indicadas pelos pais, e não ao que as mídias oferecem como pacotes prontos e acabados. A educação precisa de ações rápidas e que tragam retorno.

### **Bibliografia**

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2001.

PONTES, Aldo. A educação na Sociedade da Informação. **\_Educação e Formação de Professores: Reflexões e tendências atuais\_**, São Paulo: Zouk, 2004

\_\_\_\_\_. As novas mídias e a nova dinâmica comunicacional: implicações na formação de professores. **Educação e Formação de Professores: Reflexões e tendências atuais**. São Paulo: Zouk, 2004

SOARES, Ismar de Oliveira. **Sociedade da Informação ou da Comunicação?**. São Paulo: Cidade Nova, 1996.

VEIGA, Aida; VICÁRIA, Luciana. **O universo dos plugados**. *Isto É*, nº 285, p. 78-81, 3 nov. 2003.

### Os autores

**Pricila Fabiana Borim e Agnaldo José Fioravante** são Matemáticos, Professores de ensino fundamental, alunos do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Matemática da FAM – Faculdade de Americana.

E-mail:

#### Para citar este artigo:

BORIM, Pricila Fabiana; FIORAVANTE, Agnaldo José. **A ação das mídias na educação das crianças**. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Junho de 2005.

Publicado em: Setembro de 2005.

## A PRODUÇÃO DE MEMORIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

The memorial production in the pedagogy course – experience report.

**Giovana SCARELI**

Faculdades UNOPEC

*Qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória (Ecléa Bosi, 1999, p. 68).*

Este texto é um relato de experiência sobre a disciplina Pesquisa da Prática Pedagógica VI (PPP VI), que ministrei para os alunos de Pedagogia da UNOPEC/Sumaré no 2º semestre de 2004.

Esta “disciplina” encontra-se no 2º semestre do 3º ano, quando os alunos estão se graduando no currículo mínimo que é licenciatura para as primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil. Nesta ocasião os alunos estão cansados e ansiosos para se formarem, além de estarem com trabalhos obrigatórios para cumprir, que são: o estágio e o trabalho de conclusão de curso (TCC).

Gostaria de iniciar este relato contando sobre as idéias que nortearam esta disciplina. Minha proposta foi trabalhar com a produção de memoriais, que o dicionário identifica como “livrinho de lembranças”. Para falar de lembranças, recorri a Bosi (1999) no seu livro intitulado *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, em que diz: *a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e devaneios (p.53)*. Esta proposta tinha o objetivo de que cada um pudesse olhar um pouco para a sua vida, fazendo uma reflexão sobre sua profissão, sobre o curso superior que havia escolhido e que findava neste momento e sobre qualquer outro aspecto da história pessoal que considerasse importante.

Para despertar tais reflexões, utilizei alguns textos e três filmes que assistíamos juntos e depois debatíamos, sempre fazendo um paralelo com as situações vividas por nós.

Além de usar os filmes para motivar conversas e despertar o desejo de escrever, tentávamos também observar, na produção do filme, alguns elementos

que compõem esta linguagem visual que nos parece tão real. Isto porque não compartilho a idéia de que os filmes devam ser vistos como “ilustrações” de aula, ou apenas que seu “conteúdo” seja discutido. Como nos diz Almeida (1994, p.7) quando o professor utiliza o filme desta maneira, *fica evidente que o filme assume papel secundário*. A linguagem audiovisual está presente no nosso dia-a-dia, vemos TV, filmes, publicidade, enfim, estamos rodeados pelas imagens e sons. Com tantas informações que nos chegam, será que temos condições de pensar sobre tudo aquilo que vemos e ouvimos? Será que assistimos a tudo passivamente? Que educação estamos recebendo mediados pelos meios de comunicação? Como os professores trabalham com esta questão?

Os elementos que tentamos observar foram: o tempo (a câmera lenta, rápida, a interrupção do movimento, a inversão do movimento); o espaço (os planos, ângulos, os movimentos de câmera); o som (diálogos, música) e outros elementos como cenário, iluminação, figurino, cor, fotografia, efeitos especiais etc.

O primeiro filme assistido foi *Quando tudo começa*, de Bertrand Tavernier que apresenta um professor, Daniel, exercendo a coordenação de uma escola de educação infantil na França e os problemas que ele enfrenta no cotidiano. É um filme bonito, poético, que nos provoca a pensar sobre a profissão do magistério. Discutimos o filme a partir de alguns conceitos da antropologia citados por Gussi (2001) como: alteridade, cultura e diversidade, etnocentrismo e relativismo cultural, o multiculturalismo, a interculturalidade na educação e a reflexão autobiográfica envolvendo três dimensões: a auto-análise biográfica (reflexão sobre a própria biografia), a etno-análise biográfica (inter-relações entre o “eu” e o “nós”) e a antro-po-análise biográfica (comparação do “eu” e o “nós” em relação ao “outro”). Além destas discussões, os alunos teriam que selecionar um trecho do filme para fazer alguma observação sobre os elementos da linguagem do cinema.

É muito difícil falar sobre algo com que não estamos acostumados. Nesta primeira discussão, ficou clara esta questão. A classe participou bastante ao fazer exercícios de inter-relações entre o filme e o texto, mas tiveram dificuldades de selecionar trechos e comentar aspectos mais técnicos. Entretanto, pudemos perceber a montagem de várias cenas utilizando recursos para enfatizar ou chamar a atenção para um dado momento.

O segundo filme foi *O Sorriso de Monalisa*, de Mike Newell. A proposta era assisti-lo, anotar algum trecho para comentar um aspecto técnico e discuti-lo a partir

da leitura do texto “A antiestrutura da resistência” In *Rituais na Escola*, de Peter McLaren.

As discussões foram muito interessantes, mas ficaram em torno do texto novamente. Foi difícil deslocar o olhar para a produção do filme e menos ainda para o seu “conteúdo”. Penso que isto deva acontecer com frequência quando o vídeo é inserido na escola. Seu uso é pelo conteúdo, como se pudesse substituir uma aula expositiva por um filme. Ao abordar o filme somente desta maneira, o professor está deixando pobre um recurso extremamente rico em termos de possibilidades de trabalho, leituras, linguagem etc. Tomando-se o filme desta maneira, este adquire uma dimensão de verdade muito grande, como se não pudéssemos questioná-lo. Ainda mais se o filme for um documentário, gênero que já carrega este estereótipo de verdade.

McLaren nos propõe pensar, no texto referido, sobre as formas de resistência presentes no nosso dia-a-dia. Segundo ele, há várias formas de resistência, como a resistência pelos gestos, pelas ações, pela contestação, pela distração, através do olhar ou da sua ausência e através do silêncio. Pudemos perceber no filme várias destas formas, relacionando-as também às nossas vidas. Utilizamos destas formas de resistência enquanto alunos? Conseguimos perceber a resistência dos nossos alunos?

Enquanto discutíamos os textos, víamos os exemplos no filme e tentávamos fazer um paralelo com a nossa vida. Pensávamos no memorial e em como se daria a sua construção. As alunas, em geral, tinham muitas dúvidas em como escrever um memorial. De que ponto iniciar sua história: da infância, de quando começou trabalhar, da escolha profissional?

Na verdade, a preocupação com a estrutura de um texto não permitia que as lembranças surgissem provocadas pelas imagens, pelos textos e conversas em sala de aula. Até mesmo as lembranças em estado “bruto” eram censuradas. De acordo com Bosi (1999, p.21): *(...) uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação.*

Havia uma preocupação muito grande com o ponto inicial em que todas deveriam começar a escrever e com a cronologia dos fatos. Também havia dúvidas

e uma certa resistência, afinal, reviver o passado, escolher trechos da nossa vida para contar a alguém não é muito fácil. Talvez encontremos algo na memória que queríamos que tivesse sido esquecido ou que nossa vida tivesse sido diferente. Um texto que lemos e que nos ajudou a pensar sobre isso foi “Quem somos?” In *Como nos tornamos professoras?* de Roseli A. C. Fontana.

*No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados da nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse modo contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (FONTANA, 2003, p.180).*

A produção do memorial permitiria este olhar para dentro de nós, para aquilo que ficou guardado num baú da memória, agora pensado em relação à nossa vida, às nossas escolhas. O memorial nos dá a oportunidade de resignificarmos os fatos da nossa vida, compreender nossas perdas, nossas desilusões, entender melhor o presente, o que estamos fazendo do nós mesmos.

Segundo Martins (2004, p.107):

*(...) ao encontrarmos os professores em seu ofício diário, vemos seres humanos ativos que trazem para suas disciplinas e práticas pedagógicas as identidades e capacidades construídas ao longo de sua história de vida inteira, muitas vezes dando maior importância e maior valor àquilo que desenvolveram fora do espaço profissional e fora dos espaços de regulação de seu trabalho diário. Suas memórias, aconchegantes ou incômodas, são elementos que se apresentam em suas ações.*

Pudemos perceber isto ao assistir o último filme proposto para a classe - Anjos do Arrabalde: as professoras, de Carlos Reichembach. Filme brasileiro que apresenta três professoras mas que não enfoca somente sua relação com a profissão, mostrando que nossa vida é um conjunto de relações que se formam e que convivem, não havendo uma maneira tão clara de separar a vida profissional da vida pessoal, das emoções, das condições sociais... tudo se mistura, pois somos

seres inteiros. Quando há problemas no setor profissional, estes, de alguma forma, atingirão todo o restante e assim por diante.

O filme provocou comportamentos diversos na turma. Acredito que, mais uma vez, observar a técnica - e neste filme, até mesmo a discussão proposta, de ver a vida daquelas pessoas - foi difícil para muitos. O filme não é puro, não quer mascarar nenhum aspecto da vida de ninguém, as relações são complexas, assim como a sociedade em que vivemos. Ninguém está ileso do sofrimento, dos dilemas e da vida. A provocação foi feita. Acredito que aquelas imagens tenham ficado latentes...

Nosso último passo, antes da entrega dos memoriais, era fazer uma apresentação dos textos do livro *A Vida e o Ofício dos Professores*, organizado pelas professoras Belmira O. Bueno, Denice Catani e Cynthia P. de Sousa a partir dos encontros do Grupo de Estudos “Memória, Docência e Gênero” (Gedonge – FEUSP), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Este grupo, constituído por vários professores, produziu textos sobre as suas vidas, suas escolhas e, de certa forma, sobre a influência do Gedonge em suas histórias.

A leitura deste material proporcionou pensar num tipo de texto de memória que não possui apenas descrição de fatos acontecidos ao longo de uma vida, mas que a nossa vida pode ser problematizada, de que a nossa história não é meramente uma seqüência de datas, fatos puros, sem nenhuma influência externa e que ao re-significarmos nossa vida, nos re-significamos e podemos compreender melhor o que nos aconteceu e como vivemos no presente. Afinal, “quem somos?”

Os alunos da sala produziram seus memoriais, e percebi a dificuldade de falar de si mesmo, de organizar a vida num pedaço de papel. Quase todos tinham como ponto de partida a infância, talvez por ser uma fase menos problemática, em que a felicidade pôde ser experimentada ou talvez porque cronologicamente começamos contar o tempo a partir daí. Os textos são mais descritivos, utilizando, muitas vezes, das datas para se organizar. Há uma limpeza nos fatos apresentados, mas há pistas de felicidade, de rancores, de tristezas, de desilusões, de fracassos, de sucessos, de expectativa ou da falta dela. Pude conhecer melhor meus alunos, mas talvez eles tenham se conhecido mais ainda ao rever sua história, ao deixar vir lembranças que chegam como enxurrada e que tanto pode trazer coisas boas, quanto coisas que talvez gostariam de ter esquecido.

Minhas expectativas com esta disciplina eram muito altas. Acredito que sempre planejamos o curso que gostaríamos de cursar, que preenche vazios deixados ao longo dos anos, que nos desafiam, em certa medida e que temos certeza que tocaremos, de alguma forma, outras vidas.

Ao entrar em contato com as histórias dos meus alunos, também reconheci momentos da minha vida, tracei paralelos, revi algumas questões. O contato com esta turma, com os filmes, com os textos, também me provocaram, me desafiaram, e pude aprender um pouquinho mais, principalmente sobre quem eu sou e o que é ser professora.

### **Bibliografia**

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época; v. 32)

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GUSSI, Alcides Fernando. A antropologia e a formação de professores. In **Revista Educação & Cidadania – REC/publicação do Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da União das Faculdades da Organização Paulistana Educacional e Cultural – ano 1, n.2, 2001**. Campinas, SP: UNOPEC/Editora Átomo, 2001. 188p.

BUENO, B. CATANI, D.B.; SOUSA, C. P.de (orgs.). **A vida e o ofício de professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

MARTINS, Maria do Carmo. **E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida**. In GALLO, S. e SOUSA, R. M. de. Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Alínea, 2004.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

### **Filmografia**

Anjos do Arrabalde: as professoras. Carlos Reichembach. BRA, 1986.

O Sorriso de Monalisa. Mike Newell. USA, 2003.

Quando Tudo Começa. Bertrand Tavernier. FRA, 1999.

### **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer as alunas e ao aluno do 6º Termo do Curso de Pedagogia do ano de 2004 por terem aceito a proposta e terem revisto suas vidas para escrevê-las numa folha de papel.

Agradeço ao Alcides Fernando Gussi pelo material disponibilizado e pelas conversas maravilhosas.

Agradeço também ao Wladimir Stempniak Mesko por ser um ótimo interlocutor, por todo auxílio durante a correção dos trabalhos dos alunos e pela correção deste texto.

### **A autora**

**Giovana Scareli** é formada em Pedagogia pela UNICAMP. Mestre e doutoranda em Educação pela mesma universidade. Professora das Faculdades UNOPEC.

E-mail: [gscareli@ig.com.br](mailto:gscareli@ig.com.br)

#### **Para citar este artigo:**

SCARELI, Giovana. **A Produção de Memoriais no Curso de Pedagogia – Relato de Experiência**. Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Abril de 2005.

Publicado em: Setembro de 2005.

## **A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO IDEÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

The education of the abilities in the idea of the professors formation

**Eliana Nunes da Silva**  
**Faculdades UNOPEC/Sumaré**

**Resumo:** O objetivo deste artigo é ressaltar o debate em torno da temática “Pedagogia das Competências” no cenário educacional contemporâneo, o qual revela a ambigüidade vivida pelos educadores entre adotar ou não este referencial para a renovação de suas práticas. Expõe, em síntese, a visão de autores que defendem esta teorização como base para as propostas de inovação pedagógica na escola, em consonância com as exigências postas pela sociedade em transformação. Por outro lado, percorre as colocações de autores que criticam este ideário, por associá-lo ao quadro das reformas educativas as quais buscam ajustar a educação ao sistema econômico, através de mecanismos de adaptação e cooptação veiculados por um discurso pedagógico renovador.

**Palavras-chave:** pedagogia das competências; formação de professores; reformas educativas

### **Abstract:**

The aim of this paper is to highlight the debate about the subject matter “Pedagogy of Competences” in the contemporary education scenery which reveals the ambiguity lived by the educators between adopting or not this referential for modernizing their practices. It also presents, concisely, the view of authors who defend this theorization as support to the proposals of pedagogical innovations in schools, in consonance with the requirements set by the society in transformation. On the other hand, it deals with the presentations of authors who criticize this ideary for associating it with the picture of education reforms which seek to adjust education to the economic system through mechanisms of adaptation and cooptation spread by an innovative pedagogical speech.

**Key-Words:** pedagogy of competences; teachers’ formation; education reforms.

### **Introdução**

O referencial das competências na pedagogia atual muito se difere daquele discurso politizado dos anos 80, que colocava para o professor o desafio da competência técnica e do compromisso político no enfrentamento dos problemas educacionais, como o fracasso escolar, por exemplo.

A idéia de competência hoje se refere aos contextos de renovação da educação tendo em vista importantes mudanças ocorridas na sociedade relativas às novas exigências do mundo do trabalho e aos desafios contemporâneos. Tal análise se divide entre alguns autores que defendem o referencial das competências e outros que criticam este referencial.

### **Contrapontos Teóricos**

Alarcão (2003) denomina a era em que vivemos como “sociedade da informação” e “sociedade da aprendizagem”, a partir da qual os papéis da escola, do professor e do aluno se modificam. Os professores são os animadores da aprendizagem, o aluno é um ser aprendente (ao longo da vida) e a escola um sistema aberto e flexível.

Para a autora, muitas são as competências desejadas e focadas pela pedagogia: a curiosidade intelectual, ter pensamento próprio, desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem, capacidade de gerir a sua vida e de se adaptar, habilidade para lidar com situações novas, ter horizontes geográficos alargados, saber trabalhar em colaboração aceitando os outros e desenvolver a capacidade de autoconhecimento (idem, p.24)

Na definição de Perrenoud (2000), competência significa mobilizar recursos cognitivos para enfrentar situações pela inteligência e habilidade. Dada a natureza educativa implícita (na noção), o professor tem de ter competências para ajudar a formá-las nos alunos.

Desse modo as tendências de renovação na pedagogia buscam modificar o modelo de transmissão do conhecimento para o de construção do conhecimento, conforme o quadro:

| <b>CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</b>       | <b>TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO</b>                      |
|---|---|
| Individualização dos percursos          | Aprendizagem em massa                                   |
| Ciclos de aprendizagem                  | Seriação  |
| Diferenciação da pedagogia              | Padronização da pedagogia                               |
| Avaliação formativa                     | Avaliação normativa                                     |
| Projetos                                | Livro didático; repasse de conteúdos de modo seqüencial |
| Equipe                                  | Fragmentação/hierarquização                             |
| Construtivismo                          | Conteudismo   |
| Resolução de problemas de forma prática | Acumulação de conhecimentos científicos                 |

Podemos afirmar que essas idéias (ideologias e dicotomias) brotam do mundo do trabalho, configurando a noção das competências como processos de construção das aprendizagens em situações reais, necessárias à vivência na contemporaneidade e, conforme Alarcão (2003), foram definidas por *conceituados* industriais e acadêmicos europeus nos anos 90.

De acordo com Machado (2002), a lógica das competências é implantada pelas reformas educacionais, por meio de políticas que buscam promover ajustes no sistema educacional visando a atender às transformações na esfera do trabalho, decorrentes dos processos de desintegração dos padrões de

organização baseados no taylorismo-fordismo, da globalização, da desregulamentação dos direitos trabalhistas, da flexibilização das relações de trabalho e do desemprego estrutural.

A autora conclui que a pedagogia das competências institui-se como pedagogia oficial e que se orienta pelo sistema econômico, pois:

*(...) desloca a lógica que enfatiza a importância da integração social voltada para o atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para dar lugar àquela que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de 'empregabilidade' enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho (Machado, 2002:97)*

Daí a correspondência do discurso sobre a aprendizagem dos conteúdos conceituais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (ser) com a visão sobre o novo perfil do trabalhador.

Dias & Lopes (2003), ao analisarem as recentes políticas de formação de professores no Brasil, destacam como linhas de ação o currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, mediadas pelos conceitos de produtividade e eficiência.

Duarte (2003a) agrupa a pedagogia das competências, o construtivismo e a escola nova, denominando as referidas tendências como pedagogias do “*aprender a aprender*”.

Transcorre dessa abordagem a constatação de que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior àquilo que aprende por meio da transmissão por outras pessoas; aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia.

Para Duarte (2003b), os pressupostos da pedagogia das competências levam a uma desvalorização do saber escolar, com base no argumento de que deve ocorrer um deslocamento do papel do professor para o de formador, como aponta o quadro:

| <b>PROFESSOR</b>           | <b>FORMADOR</b>              |
|----------------------------|------------------------------|
| Conhecimentos              | Competências                 |
| Aprendizagem → assimilação | Aprendizagem → ação          |
| Sábio                      | Treinador                    |
| Programa de ensino         | Levantamento de necessidades |

Segundo o autor, o lema “*aprender fazendo*” está sendo colocado como ideal tanto em relação à educação de crianças quanto à formação dos professores, de modo que os processos de mudança devam ocorrer pelos seguintes aspectos:

|  |
|--|
| <p><b>CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO</b></p> <p>Valorização do Conhecimento Escolar/Científico ⇒ Valorização do Conhecimento do Cotidiano</p> |
| <p><b>PEDAGOGIA</b></p> <p>Transmissão do Saber ⇒ Construção do Conhecimento</p>   |
| <p><b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b></p> <p>Saber Teórico/Acadêmico ⇒ Prática Reflexiva na Ação</p>   |

Poderíamos questionar se o ideário pedagógico dominante leva a uma desvalorização do conhecimento teórico/científico?

O autor responde que sim, *“pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores”* (Duarte, 2003b: 620)

Outros estudos apontam que, sendo a profissionalização docente um dos pilares das reformas educativas desde os anos 90, a educação deve formar para a empregabilidade e o professor deve formar no aluno a capacidade de ser mutante e tolerante nas fases de desemprego. Os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional. Professores e alunos são levados a acreditar que portar competências assegura-os no mercado de trabalho, o que condiz à culpabilização individual do fracasso pessoal. (Shiroma e Evangelista, 2003).

A tendência de desintelectualização instituída pela reforma leva a um conhecimento útil, aplicável, obtido por treinamento rápido. O novo perfil de professor é “competente tecnicamente e inofensivo politicamente”. Cada profissional é induzido a financiar sua própria formação, devendo estar motivado e ser inovador de práticas, de modo que não esteja disposto a desperdiçar tempo com teorias (Shiroma, 2003).

### **Considerações Finais**

A discussão sobre a pedagogia das competências reflete a ambivalência vivida pelo professor: acatar na prática as idéias inovadoras em circulação mediadas por um discurso de mudança ou concordar com as críticas sobre os modismos na pedagogia e a imposição ideológica das políticas reformistas propagadoras do novo ideário. O momento nos impele a analisar criticamente o processo de despolitização do pensamento pedagógico, em tempos pós-modernos e, em conseqüência, olhar para a realidade educacional brasileira e nela tentarmos enxergar alguma possibilidade de real transformação.

## Bibliografia

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. SP: Cortez, 2003

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*. Campinas. Vol.24, n}85, p.1155-1177,2003.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003a.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *Educação & Sociedade*. Campinas. Vol. 24, nº 83, p. 601-626, 2003b.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Pro-Posições*. Campinas. Vol. 13, nº 1 (37) – p. 92-110, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) *Iluminismo às avessas – produção de conhecimento e políticas de formação docente*. RJ: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) *Iluminismo às avessas – produção de conhecimento e políticas de formação docente*. RJ: DP&A, 2003.

## A autora

**Eliana Nunes da Silva** é Pedagoga, Mestre em Educação pela FE-UNICAMP, professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Unopec Sumaré e da Faculdade de Valinhos.

E-mail: [eli.nunes@uol.com.br](mailto:eli.nunes@uol.com.br)

### Para citar este artigo:

SILVA, Eliana Nunes da Silva. **A pedagogia das competências no ideário da formação de professores**. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Novembro de 2004.

Publicado em: Setembro de 2005.

## **COMPREENSÃO DE LEITURA : APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE CLOZE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Reading Comprehension: Application of Cloze technique  
in College students

**Eva Catalina Pierotti dos SANTOS**  
**Faculdades UNOPEC Indaituba**  
**PUC-Campinas**

**Resumo:** O uso de diferentes instrumentos de aprendizagem de leitura com compreensão no contexto universitário é muito importante para facilitar o sucesso acadêmico de estudantes universitários. O objetivo deste texto é revisar os estudos e pesquisas realizados até o final da década de noventa do século XX em relação aos pressupostos teóricos subjacentes à técnica de cloze e à aplicação desta técnica à compreensão de leitura de estudantes universitários. Além de explicitar os princípios teóricos da construção do teste de cloze, este trabalho destaca de modo especial os diferentes tipos de teste de cloze, as possíveis funções deste teste, as principais abordagens de testes de linguagem e as estratégias de aprendizagem, de compreensão de leitura e de compreensão de leitura numa segunda língua.

**Palavras-chave:** Técnica de cloze; estratégias de aprendizagem; estratégias de compreensão de leitura.

**Abstract:** The use of different instruments of reading learning with comprehension in the College context is very important for facilitating the academic success of university students. The purpose of this paper is to review the theory and research studies made until the end of the nineties of the twentieth century related to the theoretical assumptions subjacent to cloze technique and to the application of this technique to reading comprehension of university students. In addition to explaining the theoretical principles of cloze test construction, this paper discusses with special emphasis the different types of cloze test, the possible functions of this test, the main approaches of language tests and the strategies of learning, reading comprehension and reading comprehension in a second language.  
reading comprehension strategies.

**Key-Words:** Technique of cloze; learning strategies; strategies of reading understanding.

### **Introdução**

Nos tempos modernos o aprimoramento da capacidade de leitura tem-se tornado muito importante, pela necessidade crescente de acompanhamento da

acelerada mudança da tecnologia e do avanço da pesquisa e da produção de novos conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos pelos jovens universitários nos cursos de graduação. Nesse sentido, o uso de diferentes instrumentos de aprendizagem de leitura com compreensão no contexto universitário passa a ser muito relevante a fim de facilitar o sucesso acadêmico dos estudantes, além de ser uma das condições de estudo que favorecem o bom desempenho acadêmico (Mercuri, 1992). Avaliações rápidas e precisas do desempenho dos estudantes nessa habilidade são necessárias e podem contribuir para seu sucesso nos estudos universitários (Santos *et alii*, 2000)

A leitura na universidade requer dos estudantes interesse, conhecimento e tempo para pensar de diferentes maneiras. Como, geralmente, o objetivo da leitura é a compreensão do que as outras pessoas pensam, essa tarefa exige dos alunos uma visão crítica dos assuntos lidos, o que envolve tarefas de examinar, identificar, comparar, localizar, avaliar, selecionar e priorizar informações. Acrescente-se a isso as leituras chamadas de alto nível de conhecimento que requerem a conexão de idéias e de fontes de informação.

Bariani (1998), nas suas pesquisas com estudantes universitários, constatou que os alunos se queixaram da biblioteca, mas que poucos a freqüentavam periodicamente. Pode-se acrescentar a isso que outro obstáculo para os estudantes freqüentarem pouco a biblioteca é que os livros e periódicos em diferentes línguas existentes nas bibliotecas universitárias só serão acessíveis a estudantes que têm o domínio de vários idiomas, podendo assim se beneficiar do uso das diferentes fontes de informação científica.

A leitura tem sido, através dos tempos, a atividade escolar mais freqüente, através da qual, os professores esperam que seus alunos adquiram novos conceitos. Parece muito importante que o professor avalie a capacidade de compreensão de leitura de seus alunos para que, partindo das dificuldades detectadas, possa planejar atividades adequadas. Para isso os professores teriam que necessariamente contar com instrumentos de diagnóstico apropriado. Assim sendo, Santos (1991), refere-se à importância da utilização dos vários instrumentos de avaliação da compreensão em leitura existentes que permitam: a)

realizar uma estimativa do nível de leitura dos estudantes; b) identificar as dificuldades específicas apresentadas por eles; c) ajudá-los a conhecer suas próprias limitações; e d) avaliar o progresso obtido. Um dos instrumentos que possibilita efetivar essas tarefas é a técnica de cloze que precisa ser melhor conhecida e aplicada.

O objetivo deste texto é explicitar os pressupostos teóricos subjacentes à técnica de cloze aplicada à compreensão de leitura de estudantes universitários e revisar os principais estudos e pesquisas a ela relacionados e realizados até o final da década de noventa do século XX.

## **2. A técnica de cloze e as estratégias de compreensão de leitura**

Na universidade a leitura é considerada uma habilidade essencial para o processo de ensino-aprendizagem e constitui a última oportunidade formal de tornar o cidadão um leitor competente que compreende e utiliza, de forma crítica e adequada, as informações obtidas via texto (Witter, 1997).

A cada dia se atribui mais mérito ao desenvolvimento do pensamento crítico, exige-se cada vez mais que o universitário seja capaz de utilizar a leitura não só como um meio de descobrir o conhecimento, mas também como uma ferramenta para manejá-lo, julgando-o, aplicando-o e transformando-o (Bleich, 1987).

### **Pressupostos teóricos da técnica de cloze**

Tanto na aprendizagem da língua materna com na aprendizagem de uma língua estrangeira, instrumentos como o Teste de Cloze<sup>1</sup> constituem um dos procedimentos mais utilizados para a avaliação da legibilidade lingüística e conceitual dos textos e para o diagnóstico da compreensão leitora dos estudantes. Tal teste pode ser utilizado também como uma estratégia eficaz para a

---

<sup>1</sup> O teste de Cloze foi elaborado por Taylor em 1953, consistindo na organização de um texto com cerca de 200 vocábulos, do qual se omite todo quinto vocábulo, substituindo-o por um traço (lacuna), que deverá ser preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar ser a mais adequada para completar o sentido do texto (Santos, 1990).

aprendizagem de destrezas específicas da leitura, idiomas estrangeiros, disciplinas de estudo, escrita e trabalho de recuperação. O princípio do Teste de Cloze está baseado na teoria gestáltica de “closure”, que envolve o preenchimento de lacunas em padrões subconscientemente (Heaton, 1989). Há consideráveis evidências sobre as possibilidades de se criar testes para medir a competência dos estudantes em textos de leitura numa segunda língua, com a utilização da técnica de Cloze, tendo em vista que um dos seus propósitos é identificar o nível de compreensão do estudante, a partir de tarefas graduadas de menor a maior dificuldade (Condemarín e Milicic, 1988; Brown e Gonzo, 1995).

Embora o procedimento de Cloze não produza testes perfeitos de proficiência global da linguagem, tem o potencial para medir aspectos da competência gramatical escrita, consistindo no conhecimento do vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia, grafologia, e da competência textual, conhecimento coesivo e propriedades retóricas do texto (Bachman, 1990). As características específicas medidas por um determinado Teste de Cloze dependem dos métodos de construção de testes e da resposta do estudante.

### **Tipos de testes de cloze**

Chapelle e Abraham (1995) afirmam que há quatro tipos de testes de Cloze: Cloze de razão fixa, Cloze racional, Cloze de múltipla escolha, e Teste-C ou teste assemelhado ao Cloze.

*Cloze de razão fixa* consiste na eliminação de palavras conforme um padrão fixo. Neste caso, há omissão sempre da palavra colocada em determinada posição: quinta, sétima ou décima palavra. Este procedimento visa testar regularmente vários tipos de palavras, algumas das quais referem-se a construções gramaticais, outras são direcionadas a construções textuais de longo alcance.

O procedimento do segundo Cloze, o *Cloze racional*, permite que o elaborador do teste controle os tipos de palavras eliminadas, e assim as características da linguagem avaliada.

O terceiro Cloze, o *Cloze de múltipla escolha*, é construído alterando o modo da resposta esperada, não tendo o estudante que construir uma resposta para completar uma lacuna mas simplesmente selecionar a palavra correta dentre as escolhas dadas.

O *Teste-C ou teste assemelhado ao Cloze* especifica que as lacunas são feitas sobre a segunda metade de todas as palavras em pequenos segmentos de um texto, elaborado para avaliar mais a competência gramatical do que a textual, tendo em vista que há pistas importantes no ambiente textual imediato.

### **Funções do teste de cloze**

Storey (1997) admite que o debate sobre o Teste de Cloze tem tomado duas posições: na primeira, os defensores de Cloze vêem o Teste de Cloze como uma medida de proficiência lingüística. Na segunda, vêem o Cloze apenas como uma medida da habilidade para fazer conexões localizadas no texto. Apesar da aparente polaridade de pontos de vista nesse debate, Storey vê apenas uma questão de ênfases diferenciadas que não contradizem os argumentos das duas posições. Neste estudo, mediante o instrumento a ser utilizado, busca-se verificar o desempenho de estudantes em compreensão de leitura em língua estrangeira porque esta função escolhida se adequa ao Teste de Cloze.

Bachman (1985) observou que, embora pesquisas sobre o teste de Cloze ofereçam diferentes evidências sobre que habilidades de linguagem ele mede, há um consenso geral entre os pesquisadores de que nem todas as omissões numa passagem do Cloze medem exatamente as mesmas habilidades. Um tema importante para os elaboradores de teste é a medida em que é possível desenhar testes de cloze que meçam habilidades específicas. Dois tipos de testes de Cloze foram preparados para o mesmo texto. No primeiro, diferentes tipos de omissões foram feitas de acordo com a amplitude do contexto requerido para o fechamento de uma frase (Cloze Racional), enquanto no segundo se seguiu um procedimento de omissão por razão fixa. Esses testes foram aplicados em 910 estudantes universitários e pré-universitários incluindo nativos e não nativos, ambos falantes

de Inglês. A aproximadamente metade foi administrado, ao acaso, o teste de razão fixa e à outra metade, o teste de lacunas racionais. Enquanto ambos testes foram igualmente fidedignos e tinham igual critério de validade, o teste de razão fixa foi significativamente mais difícil. A análise de resposta para diferentes tipos de omissões sugere que a dificuldade nos itens do Cloze é uma função da abrangência sintática dos contextos e discursos requeridos pelo sentido. O estudo fornece prática e empiricamente critérios de suporte para fazer omissões racionais e sugere que o teste de Cloze pode ser elaborado para medir uma gama de habilidades.

Abraham e Chapelle (1992) consideram que os Testes de Cloze são adequados para medir proficiência numa língua estrangeira, embora não haja consenso entre os pesquisadores de que possa identificar habilidades precisas.

Grabe (1991) afirma, em sua pesquisa sobre leitura em segunda língua, que há cinco importantes áreas as quais deve-se ter em conta: esquema da teoria, tarefas e automaticidade da linguagem, desenvolvimento do vocabulário, treinamento da estratégia de compreensão e relação entre leitura e escrita.

### **Principais abordagens de testes de linguagem**

Heaton (1989) considera que os testes de linguagem podem ser classificados de um modo geral em quatro abordagens principais; a) a abordagem de ensaio-tradução, que se refere-se ao estágio pré-científico do teste de linguagem. Nenhuma habilidade especial ou desempenho é requerida pelo teste, sendo o juízo subjetivo do professor considerado de primordial importância, consistindo na redação de um ensaio, tradução e análise gramatical. O teste também tem um alto viés literário e cultural; b) a abordagem estruturalista, caracterizada pela visão de que a aprendizagem da linguagem está relacionada principalmente com a aquisição sistemática de um conjunto de hábitos. Baseia-se no trabalho de lingüística estrutural, em particular na análise contrastiva e na necessidade de identificar e medir também o domínio dos alunos, nos elementos separados da língua alvo: fonologia, vocabulário e gramática; c) a abordagem

integrativa; na qual inclui-se o uso de testes de *Cloze*, o ditado, a entrevista oral, a tradução de ensaio (composição). Esta abordagem envolve o teste de linguagem no contexto e está preocupada prioritariamente com o significado e o efeito comunicativo total do discurso. Os testes integrativos não buscam separar as habilidades de linguagem em divisões claras com o objetivo de aprimorar a fidedignidade do teste, mas visam especialmente avaliar a habilidade do aprendiz no uso de duas ou mais habilidades simultaneamente. Assim, estes testes preocupam-se com uma visão global da proficiência e envolvem a “linguagem funcional”, mas não o uso dessa linguagem; d) a abordagem comunicativa; consiste no teste da linguagem que algumas vezes está ligado à abordagem integrativa. Embora ambas as abordagens enfatizem a importância do significado da afirmação em vez de sua forma e estrutura, há diferenças fundamentais entre elas, tendo em vista que os testes comunicativos referem-se primariamente à linguagem usada na comunicação.

### **Habilidades e estratégias de aprendizagem**

Estudos com universitários têm demonstrado que nem sempre eles conseguem adquirir as competências desejadas em leitura ao longo do curso, sendo que os concluintes apresentam dificuldades equivalentes às dos ingressantes (Oliveira, 1993; Pellegrini, 1996).

Pellegrini (1996) destaca que as habilidades de leitura devem ser selecionadas e usadas conforme a exigência da situação de leitura, constituindo assim estratégias de leitura. Entende-se como estratégia de leitura o modo como as habilidades são usadas, ou seja, o plano ou abordagem elaborado pelo leitor que permite a compreensão do texto, as estratégias caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações e não por procedimentos mecânicos e inflexíveis.

Segundo Brown (1994), estratégias são métodos de abordagem de um problema ou tarefa; são modos de atuação para alcançar um determinado objetivo. Elas são como planos de batalha contextualizados que podem variar em

cada momento, dia ou ano. As estratégias variam nos próprios indivíduos, visto que cada um tem um modo especial para resolver um determinado problema.

Boylan, George & Bonham (1991) consideram que as estratégias possuem uma dimensão afetiva que são as atitudes do leitor, sendo entendidas como as disposições emocionais do leitor, isto é, suas idéias a respeito da leitura, valorizando-a ou não, bem como a identificação de suas funções. Como as atitudes influenciam os comportamentos, a atitude favorável em relação à leitura tem como conseqüência um envolvimento mais freqüente nessa atividade.

Os bons e maus compreendedores de leitura utilizam diferentes estratégias de compreensão. Kletzien (1991) realizou um estudo com 48 estudantes norte-americanos de educação média, sendo metade bons e metade maus compreendedores. Estes estudantes leram três passagens de dificuldade crescente. O pesquisador observou que os bons compreendedores utilizaram um número maior de estratégias diferentes para ler as passagens dos textos e as usaram com mais freqüência do que os maus.

Comparando universitários como alto e baixo rendimento em leitura, Morles *et alii* (1997) demonstraram que há diferenças entre as estratégias utilizadas por estudantes para lidar com as dificuldades de um texto, ressaltando a importância de se conhecer os problemas e as estratégias mais freqüentemente empregadas, bem como sua eficácia na compreensão da leitura.

O campo de aquisição de uma segunda língua (SL) tem distinguido dois tipos de estratégias: as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação. As primeiras referem-se ao input, processamento, armazenamento e recuperação das mensagens. As segundas dizem respeito ao output, como expressamos e como transmitimos mensagens para outros.

O extenso trabalho dos pesquisadores sobre estratégias de aprendizagens forneceram a identificação de novas estratégias, que ampliaram o inventário disponível na literatura. O'Malley (1987), O'Malley e Chamot (1990) têm estudado o uso de estratégias junto a estudantes de Inglês como segunda língua.

As estratégias, apresentadas pelos autores nos quadros que se seguem, são divididas em três principais categorias: a) as estratégias metacognitivas

(termo usado na teoria de processamento de informação para indicar uma função executiva) são estratégias que envolvem ou planejamento da aprendizagem ou

## Quadro I

### Estratégias de aprendizagem

| Estratégias de Aprendizagem e suas descrições   |
|---|
| <p><b>Estratégias metacognitivas.</b></p> <p>* <i>Organizadores avançados</i>: Fazer uma previsão compreensiva mas abrangente de um conceito ou princípio organizador em uma atividade de aprendizagem antecipada. Gerar um plano para as partes, seqüência, principais idéias, ou função da linguagem para ser usado na administração da tarefa.</p> <p>* <i>Atenção dirigida</i>: Decisão antecipada para atender em geral uma tarefa de aprendizagem e para ignorar uma distração irrelevante; manter atenção durante a execução de uma tarefa.</p> <p>* <i>Atenção Seletiva</i>: Decisão antecipada para atender aspectos específicos da entrada da linguagem ou detalhes situacionais que ajudarão no desempenho de uma tarefa; atendendo para aspectos específicos da entrada da linguagem durante a execução da tarefa.</p> <p>* <i>Auto-administração</i>: Compreendendo as condições que necessita uma aprendizagem e organizando a presença daquelas condições.</p> <p>* <i>Planejamento</i>: Planejando e ensaiando componentes lingüísticos necessários para executar a próxima tarefa de linguagem.</p> <p>* <i>Auto-monitoramento</i>: Corrigindo, verificando, checando, a compreensão o desempenho no curso de uma tarefa de linguagem.</p> <p>* <i>Produção Protelada</i>: Conscientemente decidir adiar a fala para que a aprendizagem, inicialmente, seja através da compreensão ouvida.</p> <p>* <i>Auto-avaliação</i>: Verificar os resultados da própria aprendizagem da língua de um indivíduo, considerando uma medida interna perfeita e exata.</p> <p><b>Estratégias Cognitivas</b></p> <p>* <i>Repetição</i>: Imitando um modelo de língua incluindo ensaio silencioso e prática geral, das frases, e dos fonemas.</p> <p>* <i>Busca Bibliográfica</i>: Uso de referências bibliográficas, referentes ao da língua alvo.</p> <p>* <i>Tradução</i>: O uso da primeira língua como uma base para compreensão e produção da segunda língua.</p> |

- \* *Grupos*: Recordando e classificando e talvez o material para ser um aprendizado baseado sobre atributos comuns.
- \* *Tomadas de Notas*: Consiste, em escrever a idéia principal, os pontos importantes, sublinhar ou fazer um sumário de informação, apresentado em forma oral e por escrito.
- \* *Dedução*: Conscientemente aplicar regras, para produzir ou compreender a segunda língua.
- \* *Recombinação*: Construindo uma sentença significativa ou ampliando a seqüência da língua, juntos combinando elementos conhecidos de maneira diferente.
- \* *Imagens ou Visualização*: Relatando nova informação para visualizar conceitos da vida cotidiana, facilmente recuperando visualizações, frases ou localização.
- \* *Representação auditiva*: Retenção de um som ou som similar de uma palavra, frase, ampliando a seqüência da língua.
- \* *Palavra-chave*: Rememorando uma nova palavra na segunda língua: 1. através da identificação de uma palavra familiar na primeira língua que soa de modo semelhante ou que é semelhante à nova palavra; e 2. gerando facilmente imagens lembradas de alguma relação entre a nova palavra e a palavra familiar.
- \* *Contextualização*: Colocar uma palavra ou frase em uma seqüência significativa da língua.
- \* *Elaboração*: Relacionando nova informação para outros conceitos na memória.

#### Quadro I

#### Estratégias de aprendizagem (cont.)

- \* *Transferência*: Usando previamente aquisição lingüística e/o conceituar conhecimentos para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem da língua.
- \* *Inferência*: Usando avaliação informativa para conseguir significados de novos itens, predizer resultados, o completando informação que falta.

#### **Estratégias Sócio-afetivas:**

- \* *Cooperação*: Trabalhando com um ou mais pares para obter retorno, toda informação, ou um modelo de uma atividade na língua.
- \* *Questões para clarificação*: Pedindo ao professor ou ao falante nativo para repetir, parafrasear, explicar, e/ou exemplos de insucesso de estudantes são produtos de importante informação.

Fonte: O'Malley *et al.* (1985) p. 582-584, in Brown 1994, p.116-117

pensamento sobre o processo de aprendizagem na medida em que ele ocorre, ou monitoramento da própria produção ou compreensão e a avaliação da aprendizagem depois que uma atividade é completada. As estratégias cognitivas são mais limitadas a tarefas específicas de aprendizagem e envolvem manipulação mais direta do próprio material de aprendizagem. As estratégias sócio-afetivas referem-se à atividade sócio-mediadora e transacional com outros.

### **Estratégias de compreensão de leitura**

Em seus trabalhos sobre aprendizagem da leitura, Pinheiro (1994) encontrou evidências de que o tipo de estratégias – visual ou fonológica - inicialmente adotadas pelos estudantes – depende do método de alfabetização e da regularidade da ortografia aprendida. Portanto, os estudantes utilizam estratégias diferentes para aprender a ler, e esta escolha é influenciada pelas características do método de ensino e da língua que estão aprendendo.

Brown (1994) afirma que para estudantes de uma segunda língua (SL), que são cultos numa determinada língua, a compreensão em leitura torna-se uma questão de desenvolver estratégias de compreensão apropriadas e eficientes. Algumas estratégias são relacionadas a procedimentos que vão de baixo para cima enquanto outros aprimoram processos de cima para baixo. As dez estratégias que se seguem são apresentadas por ele para serem aplicadas em sala de aula.

#### **1. Identificação do propósito da leitura**

Uma leitura eficiente consiste em identificar claramente o propósito de algo na leitura. Sempre que o professor estiver ensinando uma técnica de leitura deve assegurar-se que os estudantes conheçam o propósito da leitura.

## **2. Uso grafêmico de regras e padrões como auxílio para o processo de decodificação**

Nos níveis iniciais, os estudantes precisam conhecer pistas, explicações, terminações e regras ortográficas para compreender de maneira mais fácil a leitura.

## **3. Uso de técnicas eficientes de leitura silenciosa para uma rápida compreensão**

Nos níveis iniciais, essa estratégia não é adequada, em função da limitação do vocabulário e padrões gramaticais. Estudantes de nível intermediário não necessitam ser leitores velozes, e sua eficiência será aumentada com a utilização das regras da leitura silenciosa; não pronunciar cada palavra para si mesmo; tentar visualmente perceber mais que uma palavra ao mesmo tempo, preferivelmente frases; inferir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto.

## **4. Leitura inspeccional (*Skimming*)**

Parece que as duas estratégias mais valiosas de leitura, tão boas para os aprendizes como para os falantes nativos, são *skimming* e *scanning*. *Skimming* consiste numa rápida “corrida de olhos” cruzando o texto inteiro. O professor pode treinar com os alunos para inspecionar algumas passagens do texto dando um tempo limitado, onde eles terão que procurar dados significativos nas páginas do texto.

## **5. Escanear (*Scanning*)**

A segunda categoria valorizada é *scanning* ou leitura rápida, para pesquisar algumas partes ou fontes, em particular informações acerca do texto. O objetivo do *scanning* é coletar informações específicas sem ler por inteiro o texto. Exercícios de *scanning* podem pedir ao aluno para olhar nomes, dados, encontrar definições-chaves de conceitos ou listar um certo número de detalhes que podem servir de apoio.

## **6. Mapeamento semântico ou agrupamento**

Consiste em grupos de estudantes que buscam ordem, técnicas e hierarquia na leitura de passagens do texto. Eles se organizam para esboçar os argumentos lidos.

### **7. Adivinhação**

Esta categoria é extremamente ampla, sendo que os estudantes podem usar adivinhações com vantagens: adivinhação do significado de uma palavra, adivinhações relacionadas à gramática, inferências implicando no significado, adivinhações acerca duma referência cultural, adivinhação do conteúdo das mensagens.

### **8. Análise do vocabulário**

Consiste numa das maneiras como os alunos fazem adivinhações quando não reconhecem uma palavra, analisando os termos relacionados que conhecem da mesma. As técnicas usadas são as seguintes: análise dos prefixos, análise dos sufixos, ver se a raiz é familiar, análise do contexto gramatical, análise das idéias no contexto semântico.

### **9. Distinção entre significados literal e implícito**

Isto requer aplicação de sofisticadas habilidades no processo de cima para baixo. Nem toda linguagem pode ser interpretada apropriadamente sem se levar em conta sua estrutura e/ou significado implícito que pode ser derivado do processamento de informação pragmática.

### **10. Utilização dos marcadores de discurso para processar relações**

Há muitos marcadores de discurso em Inglês, que sinalizam relações através de frases e sentenças. Uma compreensão clara de tais marcadores pode aprimorar grandemente a eficiência de leitura dos sujeitos. Os marcadores podem ser enumerativos, aditivos, explicativos, contrastivos, ilustrativos. Exemplo de marcadores enumerativos: primeiro, segundo, um, dois, três, a, b, c, seguinte, então, finalmente, em primeiro lugar, em segundo lugar.

Além das estratégias de compreensão vistas até aqui e que ajudam na proposta de leitura de estudantes, incluem-se os componentes que Bachman

(1990) descreve como expressão da competência da língua. Para ele, a competência organizacional é constituída pelas habilidades envolvidas no controle da estrutura formal da língua para produzir o reconhecimento gramatical nas sentenças corretas, compreendendo seu conteúdo proposicional e ordenando a forma dos textos, que são de dois tipos: gramatical e textual.

Na competência gramatical, estão incluídas as competências envolvidas no uso da língua, anteriormente descritas por Widdowson (1978), como: conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafologia. Na competência textual, está incluído o conhecimento das convenções para participar e expressar a forma de um texto, o qual constitui a unidade da língua – falada ou escrita – consistindo assim em duas ou mais afirmações ou sentenças que são estruturadas segundo regras de coesão e organização retórica.

A respeito de diferentes estratégias, Magliano, Graesser, e Trabasso (1999), no estudo sobre estratégias de compreensão de texto de leitura por jovens universitários, baseiam-se em três questões: Quão flexíveis são os leitores quando lêem estrategicamente?; Como o processamento estratégico é afetado pelas propriedades do texto?; Algumas estratégias levam à melhor retenção do texto do que outras? Segundo os pesquisadores, as estratégias mais usadas pelos alunos foram: leitura em voz alta, leitura em silêncio, explicações, associações, predição e compreensão. A pesquisa revelou que a leitura explicada levou a memória a melhorar, mas só quando a leitura era silenciosa.

### **Estratégias de compreensão de leitura numa segunda língua**

Segundo Absy (1992), no ensino de língua estrangeira os esforços para melhorar o desempenho dos alunos têm sido diretamente orientados para materiais e métodos a fim de solucionar os problemas que se apresentam na aprendizagem da segunda língua, o que levou à minimização da importância dos alunos no processo. Resultados de pesquisa na área da Psicologia Cognitiva têm contribuído para o desenvolvimento de uma percepção diferente acerca da questão relativa ao processo de aprendizagem do aluno.

O estudo realizado por Absy (1992) teve o objetivo de examinar as abordagens dos estudantes de inglês como língua estrangeira, realizadas através da análise de estratégias de aprendizagem que empregavam, enquanto engajados em atividades específicas na aprendizagem de línguas. Essa pesquisa envolveu um grupo de universitários brasileiros matriculados num curso para preparação de professores de inglês como língua estrangeira em escolas médias no Brasil, forneceram relatórios sobre estratégias e técnicas que conscientemente empregavam no desempenho de três diferentes atividades de aprendizagem de línguas: um exercício sobre compreensão de leitura, um Cloze sobre vocabulário e um Cloze sobre gramática. Os resultados indicaram que os estudantes entrevistados usaram um bom número de estratégias metacognitivas, contudo, fraquezas estratégicas foram encontradas no domínio das estratégias cognitivas. Além de diferenças qualitativas no uso de estratégias em diferentes níveis de efetividade, a análise dos dados indicou alta confiança dos estudantes em tradução e em Cloze de gramática e de vocabulário, bem como alta confiança no uso do dicionário para busca dos significados das palavras em tarefas de compreensão de leitura. Além disso, os estudantes mais eficientes foram mais capazes na utilização de processos criativos, tais como elaboração e inferência.

Jiménez, García e Pearson (1996) pesquisaram os processos estratégicos de leitura de oito estudantes latinas/os que foram identificados como leitores bem sucedidos de inglês e compararam três estudantes anglo-americanas/os que eram leitoras/os bem sucedidas/os com três estudantes latinas/os que eram leitores menos bem sucedidos de inglês. O objetivo deste estudo foi explorar a questão acerca de como o bilingüismo e a alfabetização em duas línguas afetam a metacognição. A análise levou a identificar 22 estratégias diferentes organizadas em três grandes grupos. Três destas estratégias foram consideradas exclusivas das leitoras latinas bem sucedidas: (a) transferiram ativamente informação entre línguas; (b) traduziram de uma língua para outra, porém freqüentemente do espanhol para o inglês e (c) acederam abertamente a vocábulos relacionados em ambas línguas enquanto liam, especialmente na língua que dominavam menos. Além disso, as leitoras latinas bem sucedidas com freqüência encontraram

vocábulos desconhecidos, tanto quando liam um texto em inglês, como quando liam em espanhol, mas lograram recorrer a um conjunto de processos estratégicos para determinar os significados dessas palavras. As leitoras latinas menos sucedidas usaram menor quantidade de estratégias e foram menos eficazes para resolver dificuldades de compreensão de ambas línguas; as leitoras anglo-americanas puderam destinar recursos cognitivos substanciais ao ato de compreensão. Finalmente, os dados sugerem que as estudantes latinas que são leitoras bem sucedidas de inglês possuem uma fonte qualitativamente única de conhecimento estratégico para a leitura.

A aprendizagem de uma língua estrangeira na escola básica ou na universidade tem como objetivo possibilitar o acesso à informação científica naquela língua, bem como contribuir para a compreensão de outras culturas e povos que desenvolveram, ao longo de sua história, tradições e costumes diferentes de outras sociedades e países. Nos tempos modernos, dada a crescente interdependência econômica dos países e a grande circulação das pessoas por certos países por interesse cultural ou turístico, o domínio da fala e da escrita de algumas línguas estrangeiras muito faladas no mundo tende a tornar-se um diferencial de oportunidades de trabalho na grande maioria das profissões modernas.

Segundo Carlson (1990), nas tarefas de leitura em Língua Estrangeira (LE) os procedimentos e técnicas podem ser virtualmente iguais aos usados para a aquisição de leitura em Língua Materna (LM). Em certa medida, esta semelhança de procedimentos também está presente na aquisição das demais habilidades básicas de aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, o ouvir, o falar, e o escrever. Para isto, Bachman (1991) foi além, ciente dos problemas de aprendizagem em LE que os estudantes do ensino básico e universitário trazem para sala de aula. Para facilitar e agilizar as leituras, tanto para o aluno como para os procedimentos e técnicas que o professor pode oferecer nas suas aulas, este pesquisador escreve um artigo acerca de tarefas ou instrumentos a serem oferecidos aos alunos. Afirma ainda que, os avanços dos testes de linguagem em décadas passadas têm ocorrido em três áreas: a) no desenvolvimento de uma

visão teórica que considera que a habilidade de linguagem é multicomponencial e reconhece a influência do método de teste e as características de quem faz um teste sobre o desempenho no teste; b) na aplicação de medidas mais sofisticadas e de instrumentos de estatística e c) no desenvolvimento de testes de linguagem comunicativa que incorpora princípios do ensino da linguagem comunicativa. Após rever esses avanços, descreve também um modelo interacional de teste de desempenho da linguagem que inclui dois componentes - habilidade da linguagem e o método de testes. A habilidade da linguagem consiste no conhecimento da linguagem e de estratégias metacognitivas, enquanto o método de testes inclui características do ambiente, rubrica, input, resposta esperada e a relação entre o input e a resposta esperada. Dois aspectos de autenticidade são derivados deste modelo: a autenticidade situacional e autenticidade interacional. A autenticidade situacional de uma determinada tarefa de teste depende da relação entre as características do método de teste e as características de situação que usa uma linguagem específica. A autenticidade interacional tem a ver com o grau ou medida em que ela envolve a habilidade de linguagem de quem faz o teste.

Em trabalho mais recente, Bachman (2000) fez um balanço do desenvolvimento da pesquisa sobre teste de linguagem nos últimos 20 anos, ou seja, nos anos 80 e 90. Nos anos 80, constatou que os testes de linguagem, como um campo específico da Lingüística Aplicada, evoluíram e se expandiram de várias formas, ampliando a visão de habilidade de linguagem defendida pelos proponentes da 'competência comunicativa' e influenciada pelo trabalho de lingüística aplicada de Henry Widdowson, Sandra Savignon, Michael Canale, Merrill Swain e Keith Morrow, bem como pelas pesquisas sobre aquisição de uma segunda língua (Bachman, 2000). Se os anos 80 viram uma ampliação das preocupações com os testes de linguagem em outras áreas da Lingüística Aplicada, os anos 90 constataram uma continuação desta tendência. Nessa década, este campo de pesquisa também foi testemunha da expansão em cinco áreas: a) metodologia de pesquisa, explorando a medida referenciada a critério, a teoria da generalização, a teoria da resposta ao item, a modelagem de equação estrutural e abordagens de pesquisa qualitativa; b) avanços práticos, pesquisando

testes sobre pragmática transcultural, testes para propósitos específicos, testes de vocabulário e desenvolvendo testes de linguagem baseados em computador; c) fatores que afetam o desempenho em testes de linguagem, analisando as características do procedimento de testagem, inclusive dos avaliadores, os processos e estratégias dos realizadores de testes para responder às solicitações dos testes e às características dos próprios realizadores de testes; d) avaliações de desempenho e, por último, e) os problemas éticos do uso de testes de linguagem e da profissionalização do campo (Bachman, 2000).

Vários pesquisadores têm procurado mostrar a importância das estratégias individuais no aprendizado de uma língua estrangeira. Rubin (1975) e Stern (1975) buscaram descrever o perfil do bom aluno, explicitando as estratégias que usavam para realizar com sucesso as várias tarefas dele requeridas. À medida que outros trabalhos foram sendo realizados, cresceu e tem crescido o interesse por estudos que possam esclarecer se determinadas sub-variáveis podem afetar/alterar o uso das estratégias. Enquanto Malley *et alii* (1985), Naiman *et alii* (1978) e Huang e Van Naerssen (1987) investigaram a relação que poderia haver entre o nível de proficiência dos alunos e as estratégias que usavam, a grande maioria desses trabalhos foi realizada com alunos aprendendo uma língua estrangeira (LE) em ambiente natural, o que leva a crer que uma pesquisa em ambiente formal, como esta, possa trazer outras informações que auxiliarão na compreensão do processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.

Segundo Almeida Filho (1995), hoje em dia, quando as pessoas querem aprender uma língua estrangeira inevitavelmente acabam numa sala de aula com um livro didático ou individualmente, com um conjunto de fitas gravadas nas mãos para guiar seus passos. A amostra de língua que os materiais didáticos contêm, com maior ou menor qualidade, é sempre pequena em relação ao tamanho da língua toda. Em consequência do tempo limitado que se tem para aprender uma segunda língua, e em decorrência da própria capacidade de aprender, necessita-se apenas aprender uma amostra da língua para se operar as habilidades de uso. Uma destas amostras pode ser uma seleção de textos, para que um leitor, ao

aprender uma LE, possa reconstruir e trocar conhecimentos que o transformem significativamente (Bizón, 1997).

Dentro das salas de aula de LE no ensino superior, a preocupação maior dos professores tem sido com a simples obtenção de respostas corretas na leitura de textos, nas atividades orais, nos exercícios e compreensão da linguagem oral. Conseqüentemente, muitas classes têm sido divididas pelos professores com 'bons' e 'maus' alunos. Não há qualquer problema na percepção de que determinados alunos são bem sucedidos e outros não, já que isso é uma característica do bom professor de línguas, que demonstra sua capacidade para avaliá-los. O maior problema neste tipo de atitude é que, apesar de perceber os dois grupos, normalmente os professores segregam o mau aluno, não oferecendo a ele a possibilidade de um desempenho melhor. E acrescenta-se que pouca atenção tem sido dada às estratégias que utilizam os alunos mais ou menos bem sucedidos para alcançar ou deixar de alcançar os alvos almejados por eles e pelos professores (Moura, 1992).

Segundo as definições de Stevens (1981, apud Moura 1992, p.5) entende-se que:

**Estudante Iniciante:**

*aprende basicamente através do empenho de professor, não entende e não produz quase nada sozinho e entende apenas alguns itens desconexos; produz, sob orientação, enunciados de poucas palavras, porém, sem precisão; constantemente faz tradução interna para a língua materna; necessita de aprovação freqüente, apoio e elogios pelo sucesso .*

**Intermediário:**

*passou do estágio das primeiras produções para a realização de enunciados com múltiplas palavras aceitáveis, dependendo cada vez menos da condução direta de seu professor; faz mais e mais adivinhações, analogias e tentativas corajosas; adquire cada vez mais a estrutura básica gramatical, embora com falhas e erros .*

**Intermediário-superior:**

*é o que passou do estágio das primeiras produções para a realização de enunciados com múltiplas palavras aceitáveis, dependendo cada vez menos da condução direta de seu professor; faz mais e mais adivinhações,*

*analogias e tentativas corajosas; adquire cada vez mais a estrutura básica gramatical, embora com falhas e erros; o progresso da aprendizagem é crucialmente dependente de evidências de sucesso e da manutenção de interesse; esse aluno requer quantidade suficiente de experiência na língua-alvo, incluindo novas áreas dessa língua).*

O progresso da aprendizagem é crucialmente dependente de evidências de sucesso e da manutenção de interesse. Esse aluno requer quantidade suficiente de experiência na língua-alvo, incluindo novas áreas dessa língua. O professor, contudo, tem a tarefa essencial de controlar o apetite do aluno, para que ele não se sinta faminto, mas também não exagere, tornando-se voraz no seu aprendizado, fossilizando a sua inter-linguagem no ponto que alcançou.

O autor reconhece que estas classes ou categorias, aluno iniciante, aluno intermediário, aluno avançado, não são impermeáveis: o progresso de um indivíduo pode ser mais rápido/devagar em uma habilidade ou outra, em um determinado período de seu aprendizado. Por exemplo, em determinada habilidade, o aluno pode ser iniciante e em outra, intermediário.

Na universidade, alunos em diferentes níveis de proficiência da língua recebem o mesmo tipo de ensino, sem que o professor sequer se questione se os iniciantes, intermediários e avançados aprendem da mesma maneira. É provável que estratégias de compreensão ajudem o aluno a melhorar seu desempenho na leitura de textos.

### **Considerações finais**

Em atividades de leitura de textos técnicos e de leitura de uma língua estrangeira, o Teste de Cloze poderá ser usado para orientar a recuperação do estudante no processo de compreensão de leitura e de aprendizagem de um idioma.

Um outro programa de remediação poderá ser o desenvolvimento de habilidades de aprender a estudar, aprender a pensar com coerência e organização, o que será útil ao estudo de qualquer disciplina. Os novos estudantes geralmente chegam à universidade sem ter tido orientação sobre

essas habilidades, o que os leva a desempenho precário nos primeiros anos de estudos universitários.

No reforço à aprendizagem de uma língua estrangeira, será conveniente incluir bibliografia nesta língua, como material de leitura nas várias disciplinas de um curso. A necessidade de leitura técnica numa língua estrangeira poderá motivar o estudante a superar as barreiras de falta de compreensão de leitura na língua e levá-lo progressivamente à aquisição plena da habilidade de compreensão de leitura nessa língua, com ganhos significativos para o bom desempenho em seu curso universitário.

### **Bibliografia**

ABSY, C. A. *Variation in approaches to EFL: A performance-based analysis of the learning strategies used by Brazilian students*. Tese de Doutorado. Washington: D. C., Georgetown University, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C.P *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Editora Pontes, 1995.

BACHMAN, L. Performance on Cloze Test with Fixed-Ratio and Rational Deletions. *Tesol Quarterly*. Vol. 19. No.3, 1985.

BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, Vol. 17(1), 2000, 1-42.

BARIANI, I. C. D. *Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica*. Tese de Doutorado, Campinas, FE-UNICAMP, 1998.

BIZÓN, A.C. *Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem Português língua estrangeira: parâmetros atuais no ensino de português língua estrangeira*. Almeida Filho, organizador. Campinas: Pontes, 1997.

BLEICH, D. *Subjective Criticism*. Baltimore, M.D.: Johns Hopkins University Pres, 1987.

BOYLAN, H.,GEORGE, A.P.& BOHAM, B.S. Program evaluation. In R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.). *College reading & study strategy programs*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1991.

BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, 1994.

BROWN, D. GONZO, S.(1995). *Readings on Second Language Acquisition*. Prentice-Hall (NJ): Upper Saddle River.

CARLSON, J. Reading in the content area of foreign language. In: M. M. Dupus (Ed.). *Reading in the content areas: Research for teachers*. State College: Pennsylvania State University; IRA International Reading Association; ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills; National Institute of Education, 1994.

CONDEMARIN, M. e Milicic N. *Test de cloze - Procedimiento para el desarrollo y la Evaluación de la Comprension Lectora*. Santiago (Chile): Editorial Andres Bello, 1988.

CHAPELLE, C. and ABRAHAM, R. The Meaning of Cloze Test Scores: An Item Difficulty Perspective. *The Modern Language Journal*, Volume 76, Number 4, 1992.

CHAPELLE, C. and ABRAHAM, R. Cloze Method: What Difference Does It Make?. In Brown, D. e Gonzo S. *Reading in Second Language Acquisition*. Prentice Hall (NJ): Upper Saddle River, 1995.

GRABE, W. "Current developments in second language reading research." *TESOL Quarterly* 25 (3), 375-406, 1991.

HEATON, J. B. *Writing English language tests: Handbook for language teachers*. London and New York: Longman, 1989.

HUANG, X-H e VAN NAERSSSEN, M. Learning Strategies for Oral Communication. *Applied Linguistics*, Vol. 8, No. 3. Oxford University Press, 1987.

JIMENEZ, R., GARCIA, G.E., e PEARSON, P.D. The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, Vol.31, No. 1 January/February/March. International Reading Association. 1996 (pp. 90-112).

KLETZIEN, Sharon B. Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quaterly*, Vol.26, No.1, 67-83, 1991.

MAGLIANO, J. P., GRAESSER, A. e TRABASSO, T. Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 9, No. 4, 615-629, 1999.

MERCURI, E. *Condições Espaciais, Materiais, Temporais e Pessoais para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação da UNICAMP*. Tese de Doutorado, Campinas, FE-UNICAMP, 1992.

MORLES, A., AMAT, M., DONIS, Y., & URQUHART, R. Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. *Lectura y Vida*, 18(3), 13-22, 1997.

MOURA, E. V. X. de Estratégias de aprendizagem de Língua Estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência. Tese de Doutorado. UNESP, Assis, 1992.

NAIMAN, N., FROLICH, M., STERN, H.H. e TODESCO, A. E RUBIN, J. (Eds.) *Learner Strategies In Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1978.

OLIVEIRA, M. H. M. *A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCAMP*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Escolar. Campinas, PUC-Campinas, 1993.

O'MALLEY, *et alii* Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quaterly* 19:557-584, 1985.

O'MALLEY, J.M. The Effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In: A. Wenden e J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1987.

O'MALLEY, J.M. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press, 1990.

PELLEGRINI, M. C. K. *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários*. Dissertação de Mestrado, USF, 1996.

PELLEGRINI, M., K & SANTOS, A. A. Avaliação das atitudes em leitura de universitários. Bragança Paulista: USF. (manuscrito não publicado), 1998.

RUBIN, J. What the Good Language Learner can teach us. *Tesol Quarterly*, Vol.9 , No.1, March, 1975.

SANTOS, A.A.A. *Desempenho em leitura: Um estudo Diagnóstico e Compreensão e Hábitos de leitura em Universitários*. *Estudos de Psicologia*, 8, 1, 6-19, 1991.

SANTOS, Acácia A. A Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-Posições*, Campinas-SP, 8, 1 (22): 27-37, 1997.

SANTOS, A.A.A., PRIMI, R., VENDRAMINI, C.M.M., TAXA, F., LUKJANENKO, M.F., SAMPAIO, I.S., ANDRAUS JR, S., KUSE, F.K., BUENO, C.H. Habilidades Básicas de Ingressantes Universitários. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Brasília: , v.2, n.16, p.33 - 45, 2000.

SANTOS, E. C. P. dos Compreensão em leitura de textos em Espanhol: Um estudo com universitários. Bragança Paulista; Universidade São Francisco, 2001 (Dissertação de Mestrado).

SANTOS FILHO, J.C., GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? In: Croft, K. (Ed.) *Reading on English as a second Language*. San Francisco: Little, Brown and Company, 1980.

STOREY, P. Examining the test-taking process: a cognitive perspective on the Discourse Cloze test. *Language Testing*. Vol. 14 , No. 2. July, 1997.

WIDDOWSON, H. G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University, 1978.

WIDDOWSON, H. G. Learning Purpose and Language Use. London: Oxford University Press, 1993.

WITTER, G.P. (Org.) *Psicologia: Leitura & Universidade*. Campinas: Alínea, 1997.

### **A autora**

**Eva Catalina Pierotti dos Santos** é Pedagoga, Mestre em Educação, professora do Curso de Relações Internacionais da Faculdade Unopec Indaiatuba e do Curso de Letras da PUC-Campinas.

E-mail:

### **Para citar este artigo:**

SANTOS, Eva Catalina Pierotti dos. **Compreensão de leitura : aplicação da técnica de cloze em estudantes universitários**. A pedagogia das competências no ideário da formação de professores. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Novembro de 2004.

Publicado em: Setembro de 2005.

## EPISTEMOLOGIA

### Epistemology

**Paulo Romualdo HERNANDES**

Faculdade UNOPEC

**Resumo:** Este texto pretende fazer um relato histórico do desenvolvimento da epistemologia tendo como fundamento os filósofos em que esse tema recebeu destaque. Abordar de que forma o ser humano, na visão dos filósofos, desenvolveu conhecimentos, e como os fez.

**Palavras-chave:** conhecimento, desenvolvimento humano, cultura.

**Abstract:** This text is about the development of the epistemology in the thought of the principal philosophy of this theme. The development of the knowledges and how the men make them.

**Key-words:** knowledge, human development, culture.

### Introdução

O texto que ora se segue foi forjado entre aulas e debates com os alunos de filosofia dos cursos de Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Relações Internacionais e Comunicação Social da Unopéc. Portanto, apresenta-se de forma didática colocando em foco de forma epigramática o desenvolvimento histórico da epistemologia. O leitor certamente notará que em momento algum se procura aprofundar os assuntos apresentados, mas apenas mencionar as linhas gerais de cada pensamento enunciado. Notará também que os exemplos apresentados para facilitar o entendimento são próprios para uma exposição didática.

Inicialmente, como não poderia deixar de ser, será abordado o pensamento grego antigo sobre o desenvolvimento do conhecimento humano. Platão e o conhecimento perfeito do mundo das idéias. Aristóteles e o instrumento de verificação das verdades e incoerências do pensamento científico, a lógica. Uma rápida passada pela Idade Média e os conhecimentos como revelação divina, que estão nas Sagradas Escrituras, na palavra dos padres, mártires, santos da Igreja Católica. E aí de quem questionar!

O racionalismo, sobretudo cartesiano e o empirismo inglês surgindo como um rompimento com as verdades possíveis apenas entre os muros das igrejas, monastérios, nas interpretações da Bíblia pelos teólogos e filósofos da igreja. O

homem pode conhecer, basta um caminho para observar, perceber os conhecimentos verdadeiros que estão na razão, para os racionalistas, ou na observação da prática, para os empiristas. Uma abordagem sobre o pensamento crítico kantiano em torno das possibilidades do conhecimento *a priori* e *a posteriori* da razão humana.

Por fim, o pensamento dialético de Hegel, o diálogo de contradições entre a consciência e a realidade histórica como possibilidade para o conhecimento. E o materialismo histórico e dialético de Karl Marx: o homem, ser consciente, desenvolvendo conhecimentos a partir da produção de suas necessidades fruto do diálogo da realidade material e sua consciência.

### **A Grécia Antiga**

Atenas, na Grécia continental, tornou-se século V a.C, a principal praça de encontro dos povos do Mediterrâneo. Foi por lá que começaram a surgir os amantes do saber, o filósofo e a debater sobre o conhecimento. Aqueles que passavam seu tempo investigando, questionando as coisas, as origens, o conhecimento, as melhores formas de política, ética.

Platão, um dos principais filósofo ateniense do século de ouro da Grécia, saiu-se com essa: existe um mundo do saber, lugar que tudo é perfeito, é o mundo da idéia, lugar supra lunar (acima da Lua), e existe o mundo da realidade, lugar do fazer, lugar que as coisas se deterioram. Os homens que vivem intensamente a realidade material seriam prisioneiros de uma caverna, de repente, um deles (o filósofo) teria seguido uma luz e descoberto um mundo para fora da caverna. A luz para o discípulo de Sócrates é justamente a Idéia que o homem recebe (se ele for uma amante do conhecimento) desse mundo espiritual da mesma maneira que a natureza recebe a luz do sol para viver.

O que é mais importante, segundo a visão platônica, é a idéia desenvolvida pelo filósofo; ele tem o conhecimento (a idéia, a iluminação) das coisas, que será eterno e que poderá ser aprimorada por sua razão. O fazer é apenas a realização de uma idéia, mas que logo se deteriorará. Evidentemente para o filósofo gregos as idéias sobre as coisas seriam muito mais importantes e essenciais para o desenvolvimento da humanidade que a própria coisa, pois seriam eternas.

E, como o filósofo teria a idéia, na visão platônica? A alma humana quando livre do corpo, este presídio, viajaria pelo mundo dos deuses perfeitos e imortais,

avistaria, caso fosse interessado pelas coisas espirituais, as idéias perfeitas de todas as coisas. Da visão que tivera sua alma, seu espírito desenvolvido, consciente no mundo Supra Lunar, no Mundo das Idéias é que o espírito humano teria o conhecimento. De volta ao mundo material, se recordaria desse conhecimento, observado no “Mundo das Idéias”, a partir do debate, do diálogo com seus companheiros.

Debate de argumentos contraditórios, dialética, que se tornaria *epistemé*, conhecimento. O argumento vencedor do debate, portanto, seria a verdade.

Platão é um tradutor do que está acontecendo em seu tempo. Atenas, considerada o berço da filosofia, é a praça central para o encontro dos amantes do saber que se concentrarão na praça do Mercado, a Ágora, para discutir idéias, conhecimentos. Fazer é coisa para escravos, ou camponeses, ou para políticos, ou artistas, mulheres que cuidavam da economia (eco= casa, nomos = leis, ia = ciência) artesãos, comerciantes, legisladores (que se aproximavam dos filósofos por criarem leis muitas vezes teoricamente). Aos filósofos caberia aprimorar o espírito, desenvolver as idéias para um dia chegar ao conhecimento perfeito. Esta separação entre saber e fazer fez com que muitas idéias, muitos saberes se desenvolvessem apenas teoricamente sem aplicabilidade, mas fez também com que muitas ciências fossem pensadas, refletidas teoricamente com muito cuidado, atenção, para só então serem colocadas em prática.

Aristóteles, discípulo de Platão, desenvolveu a lógica, ou seja, estudo e verificação das veracidades do próprio raciocínio. Para Aristóteles uma idéia só poderia se tornar um conhecimento, um saber após passar por uma análise lógica, uma verificação de suas possibilidades para se tornar, então, um conhecimento universal, isto é, válido para todos os lugares e eternamente.

Aristóteles tinha percebido que para o ser humano produzir conhecimento além do próprio conhecimento (luz, iluminação divina) e da inteligência, que ele chamava alma racional, era preciso um instrumento de organização, verificação deste conhecimento. Surge com ele a busca da verdade científica não só através do raciocínio como queria Platão, mas com a verificação das possibilidades de verdade desse raciocínio.

Aristóteles, continuou o pensamento de Platão de primazia do pensamento em relação ao fazer. O importante para o desenvolvimento humano está na idéia, no desenvolvimento da alma racional. Colocar em prática aquilo que se conhece é

próprio para artesãos, escravos que são fundamentais, segundo ele para a existência da humanidade, mas não para o desenvolvimento da ciência, da filosofia.

Para os três principais nomes da Filosofia antiga, Sócrates, Platão e Aristóteles, o conhecimento humano é gerado fora dele e cabe aos amantes do saber buscar esse conhecimento. Assim, também o desenvolvimento científico humano fica limitado às ciências abstratas, por exemplo, à matemática, à física, à astronomia, à música, à geometria, à aritmética, à lógica, à metafísica etc. As ciências mais empíricas (práticas) ficam por conta dos artesãos, dos homens da prática, que na verdade não receberam na Grécia antiga o *status* de conhecimento.

### **O Cristianismo – conhecimento é revelação**

Após a passagem do Império Macedônico pela Grécia, a partir do século III a. C. e o posterior domínio do Império Romano, que foram grandes admiradores da filosofia e das ciências gregas, a filosofia e a cultura grega de um modo geral se difundiram por toda a Europa. Para se ter uma idéia da influência grega, basta dizer que os evangelhos foram escritos inicialmente nessa língua. Além disso, a partir do século I da era cristã os apóstolos intelectuais São Paulo e São João, tentaram conciliar a religião cristã com as filosofias greco-romanas. A maioria dos grandes filósofos do auge do Império Romano foram estudiosos de Platão, Aristóteles, Sócrates e outros filósofos gregos.

Assim a separação entre o saber e o fazer e o desenvolvimento dos conhecimentos abstratos se perduraram nesses tempos. A partir, no entanto, do domínio do cristianismo sob o mundo europeu, século V d.C., sobretudo, o conhecimento que é revelado por Deus através das Sagradas Escrituras é interpretado, estudado pelos grandes filósofos da Igreja. Entre eles, de início, o maior nome é Santo Agostinho, que não pode mais ser contestado, questionado.

Para a filosofia cristã no lugar do Mundo da Idéias de Platão entra Deus. Assim o ser humano aprende, se desenvolve iluminado que é por Deus, se tiver o Dom e a Fé. Dizia Santo Agostinho: creia para ser inteligente, sendo inteligente, acreditará.

A ciência, o conhecimento só poderia se desenvolver em conformidade com as Palavras das Sagradas Escrituras. De uma certa forma, na ideologia da igreja, o único conhecimento que interessava para a humanidade, nesse momento, era o conhecimento filosófico-teológico. Para que tenhamos uma pequena idéia do que

isso significou vejamos uma carta trocada entre padres da Igreja: Trecho da carta do Cardeal Roberto Bellarmino a padre Paolo Antônio Foscarini:

*Primeiro. Digo que me parece que Vossa Paternidade e o Senhor Galileu ajam prudentemente, contentando-se em falar 'por suposição' e não de modo absoluto, como eu sempre cri que tenha falado Copérnico. Porque dizer que, suposto que a terra se move e o Sol está parado, salvam-se todas as aparências melhor do que com a afirmação dos excêntricos e epiciclos, está muitíssimo bem e não há perigo algum. E isto basta para o matemático. Mas querer afirmar que realmente o Sol está no centro do mundo e gira apenas sobre si mesmo sem correr do oriente ao ocidente e que a Terra está no 3º. Céu e gira com suma velocidade em volta do Sol, é coisa muito perigosa não só de irritar todos os filósofos e teólogos escolásticos, mas também de prejudicar a Santa Fé ao tornar falsas as Sagradas Escrituras. ...2º. Digo que, como o sr sabe, o Concílio proíbe explicar as Escrituras contra o consenso comum dos Santos Padres...(Galilei, 1988, p. 105).*

Esse trecho da carta entre um cardeal e um padre é datada de 12 de abril de 1615. Ela é sobre o matemático e físico Galileu Galilei e as verdades que estava descobrindo em suas pesquisas sobre a Terra e o Sol.

O período que vai do século V d.C. até ao século XV foi chamado por alguns filósofos de Idade das Trevas, no que diz respeito ao conhecimento, isso por que, na visão deles, o homem voltou à caverna, prisioneiro da crença nas palavras sagradas, sem poder buscar novos conhecimentos, novas verdades. Esse foi um período em que a Igreja Católica (que em grego significa universal) se impôs na Europa politicamente, mandava em reis, tinha terras, reinos etc., economicamente chegou a possuir 2/3 das terras européias. E obviamente no desenvolvimento humano, no conhecimento como atestamos acima.

### **O Retorno da Luz – Razão é tudo**

Em que pese as armas que a Igreja utilizou para impor sua verdade sobre tudo e sobre todos, incluindo a Inquisição (Galileu teve que negar que o Sol estivesse no centro do Universo sob suspeita de heresia) seu poder foi ruindo aos poucos.

Depois de frustrada a guerra santa (cruzadas) contra os turcos-otomanos (mulçumanos), a Igreja Católica viu ressurgir na Europa o comércio. Com ele vieram o movimento, as mercadorias e a necessidade de buscar novos cálculos, medidas,

ciências, criações, cultura. Ressurgem as cidades, e com elas as novas necessidades. Comércio é troca, troca de mercadorias, de conhecimentos, de cultura. Assim a Europa vê ressurgir pouco a pouco a busca pelos saberes tal qual os gregos antigos. Não é por acaso que esse ressurgimento ficou conhecido como Renascimento.

Esse período ficou conhecido também como a volta ao humanismo, isto é o conhecimento deve estar voltado para o ser humano e não para Deus. O Homem é medida para todas as coisas, disse Protagora de Abdera, filósofo grego, cuja idéia foi recuperada pelos renascentistas dos séculos XIV em diante.

Nesse retorno à busca do conhecimento, uma pergunta é fundamental para o filósofo responder: se o conhecimento das coisas não é revelado por Deus, como o homem conhece? Como produz, cria coisas. “Essa é uma preocupação que se generaliza a partir do final do século XVI e vai caracterizar a investigação filosófica do século XVII” (Descartes, 1987, p IX). As descobertas eram muitas, não se tratava mais para os pensadores, filósofos e cientistas descobrir novos conhecimentos, mas encontrar o caminho que os levasse a descobertas, conhecimentos seguros e firmes, em outras palavras á verdades indubitáveis, que não estavam mais nas Sagradas Escrituras. Assim, para garantir as certezas, as verdades das descobertas científicas, era preciso um método rigoroso. Neste momento, surge na Europa seiscentista,

*Duas grandes orientações metodológicas surgem então, abrindo as principais vertentes do pensamento moderno: de um lado, a perspectiva empirista proposta por Francis Bacon (1561 - 1626), a preconizar uma ciência sustentada pela observação e pela experimentação, e que formularia indutivamente as suas leis, partindo da consideração dos casos ou eventos particulares para chegar a generalizações; por outro lado, inaugurando o racionalismo moderno, Descartes busca na razão - que as matemáticas encarnavam de maneira exemplar - os recursos para a recuperação da certeza científica (Descartes, 1987, p IX).*

Descarte (1596 - 1650), filósofo francês, desenvolve uma tese radical e extremamente polêmica para a época e mesmo atualmente, qual seja, que basta a razão e um método para que se desenvolva a ciência, isto é, até mesmo a realidade pode ser descartada. De uma certa forma é a volta ao pensamento racionalista grego, mas agora as idéias não estão no mundo das idéias perfeitas, imutáveis e eternas, como vimos em Platão, mas localizam-se na própria razão (são imanentes),

precisando-se para chegar até elas de um método de verificação, classificação do pensamento. O método dedutivo.

Descarte, então, a partir do método dedutivo, chega a uma dúvida radical: pensar que tudo o que acontecia na vida da humanidade não passava de um sonho. Quem garante, diz ele, que no momento em que estou escrevendo este texto, não esteja sonhando com esse momento, afinal quantas vezes sonhei com algo que parecia a própria realidade e não passava de um sonho. A partir dessa dúvida, chega a uma verdade indubitável: tudo pode ser um sonho, mas, uma única coisa não poderia deixar de existir, o pensamento. Concluiu, então, com uma verdade racional, posso duvidar da minha própria existência, mas não que sou um ser pensante: (Se) Penso logo existo.

Na Grã-Bretanha, neste mesmo período, surgirá um pensamento sobre o conhecimento humano, o Empirismo, que é justamente oposto ao Racionalismo de Descarte. Se para Descarte o homem tem como única certeza o fato de pensar - portanto, tudo aquilo que ele conhece está em sua razão, em seu pensamento, bastando para desenvolver a ciência um método, um instrumento de investigação, questionamento da razão - para os ingleses, sobretudo para John Locke (1632 - 1704) o pensamento humano (a alma na visão medieval) é uma tabula rasa, uma espécie de papel em branco, no qual nada se encontra escrito. Locke chegará à conclusão, então, que se o homem adulto possui conhecimento, se sua alma é um "papel impresso", outros deverão ser os seus conteúdos: as idéias provenientes - todas - da experiência.

Mas, de que forma o homem desenvolveria as ciências, de que maneira a tabula rasa se encheria de conhecimento? Para Francis Bacon, já citado acima, e um dos mais importantes filósofos seiscentista, tido por alguns como o inventor da ciência moderna, é preciso criar um novo instrumento, um novo método que se oponha ao *organom* aristotélico e ao racionalismo cartesiano, que pressupõe ser possível organizar, encontrar verdades, nas idéias a partir da própria idéia. O conhecimento, para Bacon e para os empiristas tem que estar relacionado a realidade:

*Criticando Aristóteles, Bacon afirma que 'todas as razões que este aduz em favor da vida contemplativa leva a palma... Mas os homens devem saber que nesse teatro da vida humana apenas Deus e os anjos podem ser espectadores' ...O saber, para Bacon, é apenas um meio mais*

*vigoroso e seguro para conquistar o poder sobre a natureza e não tem valor apenas em si mesmo "(1988, p XII).*

O método de investigação científica no novo *organon* de Francis Bacon e de uma certa forma para todos os filósofos Empirista ingleses, e após, os seus seguidores, levará em consideração a indução e não a dedução lógica\* dos racionalistas, e sobretudo partindo "dos fatos concretos, tais como a experiência, ascende-se às formas gerais, que constituem suas leis e causas" (1988, p. XII).

Certamente este método prático de realizar o conhecimento tem a ver com o surgimento da burguesia industrial na Inglaterra e a Revolução Industrial. No século XVII e quase que todo o século XVIII, na Ilha, na Grã-Bretanha, o conhecimento com seu método prático se desenvolve. A burguesia industrial cria, inventa, recria e domina as ações políticas, econômicas e sociais. Esta vocação dos ingleses como não poderia deixar de ser irá contaminar suas colônias, sobretudo, os norte-americanos.

Enquanto isso o continente europeu continua feudal, Católico e em luta contra qualquer forma de conhecimento novo. A perseguição é implacável, fogo neles. A ciência que se desenvolve no continente é a matemática, ou a física analítica, isto é, conhecimentos investigado racionalmente a partir de deduções lógicas, como racionalismo cartesiano. Conhecimentos abstratos e teóricos (que não deixam de ser importantes), mas que na prática realizam muito pouco.

As coisas irão começar a mudar no continente no final do século XVIII, a partir da revolução burguesa na França tendo como marco a queda da Bastilha no dia 14 de Julho de 1789, revolução que, no entanto, foi concretizada apenas em 1848, com a ajuda de todos os franceses que não pertenciam a nobreza, mas que se estabeleceu de vez como poder de uma única classe social, a burguesia, em 1871, com o massacre dos trabalhadores (comuna) de Paris. A influência e concorrência comercial com a Inglaterra tiveram influência nestas mudanças.

## **Kant, Hegel e Marx os alemães e o conhecimento.**

---

\* Uma explicação sobre dedução e indução se faz necessária neste momento. Indução dos empiristas é a conclusão de um conhecimento a partir de um caso particular, partindo da experiência, por exemplo: Paulo matou Pedro, Paulo matar pedro foi algo, que feriu a ética, a lei, enfim, algo que não é legal, assim Paulo está contra a lei e matar tornar-se-á contra a lei, que será, então, uma lei geral, universal a partir deste caso particular. Já para o método dedutivo, que é próprio dos racionalistas parte-se de uma verdade universal, por exemplo matar não é legal, chega-se a verdades particulares: Paulo matou Pedro, logo Paulo está contra a lei.

Apesar das turbulentas mudanças políticas, sociais e econômicas no continente europeu terem ocorrido primeiro na França, um filósofo da Prússia, hoje Alemanha, Kant (1724-1804) é quem irá formular um tratado sobre o conhecimento e o desenvolvimento das ciências e do método científico. Kant, que admirava e muito a ciência prática dos ingleses, sobretudo do filósofo empirista David Hume (1711-1776), mas que não deixava de conhecer e valorizar o racionalismo cartesiano, percebeu que conhecer não poderia ser apenas uma atividade empírica, prática, de observação dos fenômenos naturais, classificação da natureza. Como se a realidade existisse apenas como conteúdo para preencher a folha em branco que é a mente humana.

O pensamento não poderia ser uma tabula rasa a ser preenchido com observações feitas dos fenômenos da natureza, na memória. Para observar os fenômenos da natureza seria fundamental que o investigador, o pensador, tivesse algum conhecimento inato, que ele chamou de *a priori*. Imaginemos a seguinte situação: uma pessoa que jamais viu fogo à sua frente segue até a uma fogueira e coloca sua mão sobre o fogo, queimando-a. Provavelmente, na visão dos racionalistas esta pessoa, se tivesse investigado sua razão deduziria que o fogo que está tornando a madeira cinzas fará o mesmo com sua mão. Para os empiristas, esta pessoa irá conhecer *a posteriori* que fogo queima, jamais colocará sua mão no fogo novamente, poderá ainda ser induzida (método da indução) a concluir que tudo aquilo que o fogo toca queima como queimou sua mão. Kant dirá, no entanto, que uma pessoa que não conhece um objeto (no caso o fogo) por dedução racional, o fará na experiência, mas que esta pessoa que só conhece (o fogo) e percebe as coisas (que o fogo queima), formulando um conhecimento universal (todo o fogo queima) a partir de conhecimentos *a priori*. Como por exemplo, as noções de espaço e de tempo, ou seja, para conhecer algo (como o fogo) é preciso conhecer de que forma as coisas estão dispostas no espaço, como também no tempo, que o permitam se localizar e o objeto (o fogo) do conhecimento. Também seriam inatas algumas categorias do objeto a ser conhecido (quantidade, qualidade, etc.), que seja possível perceber, antes de qualquer coisa, que entre tudo que há ao seu redor, inclusive o espaço e o tempo, foi o fogo que o queimou.

Apesar do filósofo Kant valorizar a razão desprezada pelos empiristas, muito embora tenha colocado na experiência o desencadear do conhecimento, ele não une razão e experiência, ou teoria e prática em seu método para o conhecimento.

Assim os conhecimentos *a priori*, que são inatos, universais não se modificam, o que se modifica é a prática. Quem irá unir razão e prática para o desenvolvimento da ciência, em um método chamado dialético é um outro alemão, o filósofo Hegel (1770-1831).

Para Hegel o que o homem tem em sua consciência em seu pensamento é a realidade. É a experiência, a prática que se transforma em conteúdo para a razão. As explicações para o desenvolvimento do conhecimento, da ciência, está no método de contradições que Hegel chamou de **dialético**: aquilo que a razão (o espírito para ele) conhece está em contradição com a negação deste conhecimento fazendo surgir uma síntese entre a afirmação e a negação, que é um novo conhecimento, e é isto que faz com que a ciência se mantenha em um movimento constante de transformações históricas. Um exemplo: o homem primitivo tem em seu espírito (manifestado pelo Espírito Absoluto) a idéia do fogo, fenômeno da natureza produzido por raios nas florestas, queimando árvores e folhas; como negação desta idéia tem em seu espírito idéias de folhas e árvores secas e a fagulha que é produzida pelo atrito de pedras e finalmente produz ainda em seu espírito uma síntese entre a afirmação, o fogo, e a negação, o não-fogo, um conhecimento novo que é sua produção de conhecimento.

Estas mudanças constantes do conhecimento, no entanto, para Hegel e a legião de filósofos que ele inspirou, se dá no interior do sujeito, na consciência, no espírito. Ou seja, o ser humano tem em seu pensamento a idéia de fogo, conteúdo obtido na experiência, na realidade, diferente, portanto de Descartes, assim como a negação do fogo, as folhas, árvores secas, o atrito das pedras, e produz em suas idéias um novo conhecimento, o fogo, não mais fenômeno natural, mas criação humana.

Um outro alemão, Karl Marx, inverterá o método dialético de Hegel. A realidade humana está sempre em movimento constante, em função da contradição como ensinou seu conterrâneo, mas as transformações do conhecimento não se dão no espírito, apenas nas idéias como quer o método dialético de Hegel e os seus discípulos, mas sim na realidade material. O ser humano se depara com dificuldades e necessidades históricas de existências (materiais), a partir delas e da consciência que lhe é própria, transforma a realidade material a seu favor, por exemplo, fazendo uso do fogo para aquecer-se do frio, para proteger-se de outros animais, transformando a realidade e transformando-se também.

*"a validade do conhecimento não pode ser medida em um plano puramente teórico, que se abstraia completamente da vida prática. O conhecimento é um momento necessário da transformação do homem por ele mesmo. A tarefa maior de **modificá-lo**. ...Para Marx, os comunistas modernos não podiam aceitar que a reflexão teórica fosse uma atividade sem ligação com a prática e nem podiam fazer como os antigos materialistas, que não reconheciam nenhuma autonomia ao pensamento, reduzindo a consciência a um mero produto passivo de condições exteriores. Tratava-se, pois, de elaborar para os comunistas modernos uma nova concepção, que Marx chamou de materialista prática" (Konder, 1981, p. 67).*

Karl Marx, no entanto, diferentemente de Hegel, por exemplo, não criou e pensou em um método de desenvolvimento da ciência e do conhecimento humano, apenas com este objetivo. Inverteu o método de seu conterrâneo de Stuttgart, para utilizá-lo como instrumento para desenvolver suas pesquisas críticas sobre as sociedades capitalistas que estavam se consolidando no século XIX\*.

### **Para finalizar**

O ser humano produz conhecimento a partir de suas necessidades materiais, conforme ensinou Karl Marx, e, assim, liberta-se das limitações impostas pela natureza. Ser consciente é capaz de construir mentalmente a realidade e transformá-la, transformando a vida e a si mesmo a partir da produção material daquilo que lhe faz falta. Conhecimento que libertou o homem da caverna e o colocou em sua própria habitação, que o levou ao espaço.

Conhecimento que interessou aos amantes do saber em suas reflexões, afinal, como o homem transforma a vida e a si mesmo, como o homem faz conhecimento? E, principalmente, uma outra pergunta feita pelos filósofos: como o homem se desenvolve de maneira tão desigual, como os gregos e os bárbaros, por exemplo? Respostas, explicações e verdades que na maioria das vezes só acentuou a assertiva de que há homens mais inteligentes e outros nem tanto, aumentando assim a diferença entre os próprios seres humanos.

---

\* Na visão marxiana política, econômica, social não é apenas o conhecimento que se transforma em um movimento de contradições, mas a própria história da humanidade.

O desenvolvimento humano é desigual. Para Platão isto acontece porque alguns “prisioneiros”, dessa caverna que é o mundo material, estão mais despertos e próximos de encontrar a luz: o conhecimento. Para Santo Agostinho uns são mais ou menos iluminados que outros por Deus. Deste filósofo do cristianismo, início da Idade Média, vem a idéia de dom divino, presente até nossos dias. Descarte, por sua vez, o filósofo da Idade Moderna, afirma que o conhecimento sendo inato, existem homens mais prontos, maduros, para chegar a esse conhecimento do que outros. Hegel introduz a visão de genialidade. Homens seriam mais dotados que outros. Idealista tanto quanto Platão e Santo Agostinho.

Mas, segundo Karl Marx, estas explicações apenas camuflariam a verdadeira razão de alguns serem mais “inteligentes” e outros nem tanto. Sendo o conhecimento obra do enfrentamento do homem por suas necessidades, que se impuseram desde seu nascimento (como espécie), então, algumas pessoas, alguns grupos, teriam se desenvolvido mais rapidamente, cientificamente falando, do que outros unicamente por necessidade em resolver as pedras que lhe apareceram pelo caminho. Mantiveram esse conhecimento em seu poder, como um trunfo contra os outros seres. Segundo Marx as explicações da filosofia idealista, racionalista seriam na verdade uma ideologia, no sentido de ilusão. As classes, grupos, países dominantes fazendo uso da idéia de que uns homens seriam mais inteligentes naturalmente que outros, por isso mais desenvolvidos, e esta seria a razão de se ter desigualdades entre os povos.

Para o filósofo alemão, o conhecimento diferente entre vários povos, se estabelece em função das necessidades desiguais dos homens ou dos grupos humanos, já que o homem desenvolve-se em função de suas necessidades materiais de existência. Isto teria feito surgir duas classes de homens, em uma mesma humanidade, aqueles que teriam o conhecimento tecnológico, ou que tem os mecanismos de o ter em seu poder e aqueles que não tem, dependendo para sua sobrevivência do conhecimento produzido ou apoderado por aqueles que o mantém em seu controle.

Controle que se tornará poder. O poder dos mais desenvolvidos tecnologicamente sobre os menos. Assim o maior desenvolvimento desse poder tecnológico tornou-se ao longo da história um dos instrumentos de dominação de uma classe de homens sobre outros.

Não existiria, portanto, na visão marxista, gente mais ou menos inteligente, como quer a filosofia tradicional idealista, racionalista, mas pessoas, grupos sociais, comunidades, países que tiveram mais ou menos condições materiais para se desenvolver tecnologicamente.

#### 4. Bibliografia

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. <http://www.abnt.org.br/>.

BACON, Francis. *Novum organun, ou, Verdadeiras indicações acerca da Interpretação da natureza; Nova Atlântica*. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. - 4.ed. - São Paulo: Nova Cultural, 1998. (coleção pensadores)

DESCARTES, Renê, *Discurso do método; As paixões da alma*. Introdução de Gilles-GRANGER, Gaston; prefácio e notas de Gérard Lebrun; tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. - 4. Ed. - São Paulo: Nova Cultural, 1987 (os pensadores).

ECO, Umberto. *Como se Faz uma tese*, Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

FERNANDES JR., Alcebíades, *Dialética da Língua Portuguesa*, Campinas: Copola Livros. 1995.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*, tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3 e.. - São Paulo: Nova Cultural, 1987. (coleção pensadores)

KONDER, Leandro, *Marx Vida e Obra*. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção Vida e Obra).

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução Anoar Aiex. - São Paulo: Nova Cultural, 1988. (coleção pensadores)

MATTAR NETO, João Augusto, *Metodologia na era da Informática*, São Paulo: Saraiva, 2002.

REALE, Giovanni, *História da Filosofia Antiga II. Platão e Aristóteles*, Tradução Henrique Cláudio de Lima Vaz, Marcelo Perine. São Paulo?: Edições Loyola, [sd].

## **TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CLASSE TRABALHADORA**

Work, professional education, and working class

**Jefferson Carriello do CARMO**

Universidade de Sorocaba – UNISO  
Faculdades Integradas de Itapetininga - FKB

### **Resumo**

O objetivo do texto é tecer, resumidamente, a partir das mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho algumas considerações sobre a educação profissional, o trabalho, a qualificação e as novas competências articuladas com o enfraquecimento de organização das classes trabalhadoras.

**Palavras-chave:** Reestruturação produtiva, Políticas educacionais, Formação do trabalhador.

### **Abstract**

The aim of this article is to present some brief reflections, considering the ongoing changes in the working world, about professional education, work, qualification and the new competences, related to the working class organization weakening.

**Key-words:** Productive restructuring, educational policies, worker formation.

### **Introdução**

A partir dos anos de 1970 vêm-se constatando, com maior intensidade, as transformações nos processos de acumulação capitalista e nas políticas educacionais profissionalizantes. Esse fato não se origina só dos sistemas educacionais, como também, das mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho. A produção em massa cede lugar à produção diferenciada, de qualidade com baixo custo, em que a capacidade e rapidez de inovação é um fator chave de sucesso. Essa nova configuração do mundo do trabalho inibe a mobilidade social e restringe a capacidade de atuação coletiva dos trabalhadores, já que só um pequeno grupo possui as condições ideais para “negociar” seu conhecimento de forma autônoma e para desenvolver uma carreira profissional.

Há uma centralização dos recursos em uma pequena parcela dos trabalhadores, direcionando a qualificação dentro da empresa de forma seletiva,

privilegiando setores e trabalhadores considerados estratégicos para a organização. A consequência dessa política empresarial é a marginalização dos trabalhadores periféricos e a reprodução de situações de exclusão social.

Em tempos em que o mundo do trabalho passa a cultuar a capacidade do sujeito em mobilizar sua vivência profissional, pessoal e sociocultural de forma a agregar conhecimento, o aumento da qualificação profissional se destaca não só como um elemento de maior qualificação do posto de trabalho, mas também de seleção para o emprego. Na ótica empresarial e da organização do trabalho, verifica-se que há um distanciamento da noção de posto de trabalho e de tarefa em função da valorização da flexibilização funcional e da polivalência. Como consequência, os laços entre qualificação profissional e salário se enfraquecem, as descrições de cargos tornam-se mais genéricas, ou seja, mais calcadas em qualificações tácitas do que em conhecimentos sedimentados pela qualificação profissional. Este distanciamento torna compreensível a valorização pelas organizações do conhecimento “oculto” dos trabalhadores, já que este (conhecimento) potencializa a flexibilização funcional e sedimenta o processo de integração. As empresas passam a adotar estratégias que viabilizem a absorção deste tipo de conhecimento dos trabalhadores, assim como políticas de remuneração e treinamento que incentivem a educação continuada e o aperfeiçoamento permanente do processo de trabalho. Impulsionados por essas mudanças estão os sistemas educacionais que vêm se desenvolvendo paulatinamente no capitalismo a partir da segunda metade do século passado (POCHMANN, 2000)

### **Qualificação e competência, saberes e fazeres: novas exigências para o “novo” trabalhador.**

Nadya Araújo Castro (1993), ao discutir a “Qualificação, qualidades e classificações”, com base em pesquisa bibliográfica, teve por objetivo explorar novas possibilidades desse campo temático clássico da Sociologia do Trabalho. Ela se ateu à educação e à relação entre trabalho e qualificação, analisados sob

a ótica das questões teórico-metodológicas somadas aos resultados empíricos. Nessa perspectiva, ela trata da questão da qualificação como uma dimensão importante na construção de identidades e interesses em grupos sociais específicos, tendo como hipótese que

*(...) a qualificação possa ser considerada uma instância relevante na construção de barreiras que delimitam o campo do reconhecimento (individual e social) de sujeitos e, nesse sentido, fixe parâmetros para a construção de formas relevantes da identidade, pessoal ou grupal (CASTRO, 1993, p. 211).*

Dois são os pontos de referência para tal análise. Na primeira, sua análise tem como princípio o limite do conceito do processo de trabalho.

*O limite do conceito de processo de trabalho, politizando-o, ou seja, reconhecendo o mundo do trabalho como um âmbito da produção e regulação política de relações sociais, sustentadas em representações subjetivas - coniventes e concomitantes com a produção de bens. Entendo que sob esta ótica a economia, política e cultura tornam-se, assim, matrizes de produção de significados e ações, não apenas historicamente interdependentes, mas analiticamente equivalentes por seu valor heurístico (CASTRO, 1993, p. 212).*

O segundo ponto é “repensar a categoria de ‘sujeito’” e o estatuto da subjetividade na explicação das relações sociais na produção. Todas as relações sociais capazes de delimitar o espaço de possibilidades que estrutura as escolhas que se abrem aos sujeitos são consideradas por ela como relações objetivas. Dessas relações, os atores (individuais ou coletivos) fixam objetivos, percebem e estabelecem alternativas e selecionam cursos para a ação. Em sua abordagem, Castro concentra-se na análise entre processo e mercado de trabalho, tendo em vista a “necessidade de fixar a atenção no papel de outros coletivos atuantes, que não as classes sociais. Isto porque, a tradição dominante na Sociologia do Trabalho no Brasil teve, nas classes, o seu ator privilegiado e na luta de classes o foco central das suas expectativas de mudanças sociais de maior fôlego” (CASTRO, 1993, p.212-213)

Ela acrescenta, ainda, em sua tarefa de “explorar analiticamente os ativos de “propriedades” individuais que estão na base dessas diferenças sociais.”

Todos esses objetivos, sugere Castro, devem ser construídos a partir do

*(...) acesso e a distribuição dos saberes - facultando ou impedindo o acesso a funções, benefícios (materiais e simbólicos) e redes de interação - constituem um campo privilegiado para se observar a formação de interesses e identidades entre esses "novos" coletivos de trabalhadores. Nesse sentido, os estudos sobre a qualificação formam um campo estratégico num momento em que a intensa transformação tecnológica altera, não apenas a natureza dos instrumentos de trabalho, mas afeta sobre tudo as representações simbólicas que ordenam e reproduzem as relações sociais no mundo do trabalho (CASTRO, 1993 p.213).*

Sua discussão em torno da natureza da qualificação procura mostrar que esta assume várias naturezas.

*(...) não se limita apenas a sua natureza ou as mudanças no tempo; nem mesmo as explicações sobre as fontes e formas de produzi-la; ou ainda no nexos entre experiência e conhecimentos obtidos e aperfeiçoados no cotidiano de trabalho, face àqueles desenvolvidos na vida extra fabril. (...) diferenças de fundo entre concepções, nas quais está em jogo a própria noção de qualificação (CASTRO, 1993, p.213).*

A noção de qualificação teve discussão acentuada nos anos 60, do século passado, girando em torno da qualificação e trabalho dentro da inovada revolução tecnológica. O que norteava esta discussão era a hipótese da desumanização do trabalho diante da inovação tecnológica, de um lado, e das expectativas sobre a emergência de novas qualificações do outro. As novas qualificações eram passíveis de menor alienação e maior controle sobre o trabalho.

Já nos anos 70 tal discussão foi marcada pela teoria de Harry Braverman (1987) que, segundo Castro, tinha como ponto de partida, *"uma certa leitura "antropológica" da concepção marxista de que o trabalho era um processo de transformação da natureza previamente figurado pelo sujeito que, para tanto, usava instrumentos e transformava seu objeto"*.(CASTRO, 1993, p. 214)

Outros estudos sobre a qualificação colocam em cheque o caráter mercantil da força de trabalho. Por isso Castro esclarece a questão da qualificação:

*(...) deve-se concebê-la como politicamente produzida por meio de aparatos que regulam as relações sociais tecidas na*

*produção. Tecnologia, organização, decisões de investimento e aparatos de produção tornam-se, eles próprios, objetos de luta, politizando-se a análise do processo de trabalho (CASTRO, 1993, p.215).*

Ela acrescenta:

*(...) torna-se necessário situar as estratégias empresarias relativas ao trabalho no contexto de outras estratégias igualmente relevantes, como aquelas relacionadas ao investimento, aos mercados de insumos e produtos, à disponibilidade tecnológica, às políticas do Estado, às políticas sindicais etc.... (CASTRO, 1993, p.215.)*

Vista por esse ângulo, a relação entre educação, trabalho e qualificação passa pelas relações entre saber e fazer no interior da fábrica. Essa relação traduz as experiências e as qualidades dos trabalhadores e atua na inclusão dos sistemas de classificação e de organização das relações, no campo profissional. (CASTRO, 1993, p. 215)

Abordando outras preocupações, (Dedecca, 1998), especifica as perspectivas e as condicionantes dos programas de formação profissional. Sua preocupação é mostrar que o problema do emprego e da qualificação, com toda a sua complexidade tem a ver, por um lado, com um mercado de trabalho mais estruturado e organizado historicamente, por outro, com a necessidade de políticas de emprego mais consistentes e de um padrão de negociação coletiva que valorize a qualificação da força de trabalho. Essa valorização entende o autor, atua no movimento em que surge a noção de qualificação provocada pelas novas circunstâncias da competitividade, que exige a reconfiguração do conhecimento e da força de trabalho. (Dedecca, 1998)

*A qualificação da força de trabalho, de maneira inquestionável, é condicionada pela base técnica, mas seu fundamento decorre da forma como é estruturado o processo de trabalho. Isto é, como se organizam as máquinas e os homens em uma base produtiva. E essa organização é determinada pelas instituições: Estado, representação patronal (empresas) e sindicatos (empresas), pelas relações que essas estabelecem entre si e pelas regras e normas que entre elas são pactuadas (DEDECCA, 1998, p. 271).*

Tais pactos correspondiam aos acordos coletivos que, requeridos pelos associados, os estruturavam em seus postos de trabalho, definindo os critérios de qualificação adequados a cada um. Os pactos, então, inseriam o trabalhador na estrutura de ocupações, tendo em vista a regulação social no processo de mobilidade do trabalhador. Assim, eles restringiam o poder das empresas em definir as estruturas ocupacionais de maneira autônoma.

Esses pactos eram praticados nos países desenvolvidos, dos anos de 1950 a 1970, quando do estabelecimento de políticas de formação de mão-de-obra objetivando favorecer o trabalhador.

*(...) essa formação profissional inicial era contínua sendo desenvolvida como parte dos sistemas nacionais de educação. Essa formação inicial tem prosseguimento através de programas realizados no âmbito ou sob demanda das empresas (formação profissional contínua), que são, normalmente, realizados segundo regulamentação feita pelos Estados Nacionais (DEDECCA, 1998, p. 273).*

Diante do quadro apontado por Dedecca, (1998) o contexto em que surge o debate da qualificação é o de regulação social das relações de trabalho que “tratava de atuar positivamente sobre uma formação profissional de um trabalhador construída no interior das empresas a partir das determinações da negociação coletiva e da ação pública”. Ele acrescenta que

*O controle social realizado pelas instituições políticas que regulavam o mercado de trabalho permitia, portanto, conhecer as qualificações mais demandadas pelo mercado de trabalho, tornando possível a execução de políticas públicas orientadas para determinadas qualificações e voltadas para certos segmentos da força de trabalho. É nesse ambiente de progressiva regulação da alocação de força de trabalho que vão se consolidando as políticas públicas de formação profissional e as propostas de ensino técnico (DEDECCA, 1998, p. 273).*

A questão da reestruturação e qualificação, observada a partir do ponto de vista do trabalho, observa Castro, é uma temática controversa, de um lado, e multidimensional, de outro, por estar num campo de discussão de várias dimensões.

Comparando tais controvérsias e as opiniões de outros pesquisadores, Castro destacou três concepções, que julga principais na relação entre trabalho e qualificação:

*Num primeiro caso, a qualificação é associada a um conjunto de características que se expressam nas rotinas de trabalho; num segundo, está referida ao grau de autonomia do trabalhador e, nesse sentido, é inversamente proporcional ao grau de controle gerencial; numa terceira versão, ela é conceptualizada como base para a atribuição ou aquisição de posições em hierarquias de status (CASTRO, 1993, p.214).*

Além disso, (Castro, 1993) chama a atenção para o fato de que, em termos operacionais, a qualificação é elemento estratégico no que diz respeito às "classificações" ou categorizações utilizadas pela organização. Nota-se que esta classificação não é privilégio das chefias, mas que "os sistemas de classificação perpassam todo o cotidiano fabril; eles organizam as relações entre indivíduos, ao definirem barreiras que estruturam as possibilidades para estas relações, ao tempo em que lhes estabelecem os limites". (CASTRO, 1993, p.217)

Castro diz que esses sistemas de classificação

*(...) organizam o acesso e a permanência nos postos de trabalho nem sempre estão fundados em características de tipo aquisitivo (como o grau de escolarização, por exemplo). Ao contrário, com frequência eles se baseiam em qualidades do tipo adscrito, em marcas de identidade que acompanham os indivíduos (como o sexo, a cor ou a idade). Estas fundamentam formas de classificação social (com efeitos de inclusão ou de exclusão), seja das pessoas portadoras dessas qualidades, seja das tarefas por elas desempenhadas (CASTRO, 1993, p.217).*

Por fim, chama a atenção para a necessidade de diferenciar a "qualificação do posto de trabalho da "qualificação do trabalhador". Esta última tem a ver com a formação e a experiência mobilizadas pelo indivíduo para executar uma tarefa:

*(...) é importante investigar a qualificação do trabalhador, não apenas pela ótica de quem o recruta, mas também como ele próprio a representa e vivencia. Isto é, como o indivíduo identifica e classifica os saberes que mobiliza no exercício profissional, em termos de sua natureza, origem,*

*funcionalidade e significação para o seu desempenho (CASTRO, 1993, p.217).*

Conclui, indicando a necessidade de investigar o espaço profissional e de qualificação do trabalhador, tendo em vista o seu aperfeiçoamento técnico através da continuada escolarização, considerando o aperfeiçoamento e a escolarização sob a ótica produtiva.

Na visão do aprimoramento técnico, com vistas à lógica da acumulação capitalista, a escola continua sendo um dos instrumentos para o acúmulo de capital, como mostra Santomé Jurjo Torres (1998) ao apontar para dois problemas gerados pelas metamorfoses do mundo do trabalho. O primeiro, refere-se “às novas necessidades das economias de produção flexível”, cujo desenvolvimento deu-se na década de 80 com o acelerado processo de intercomunicação econômica. Este fator passa às organizações empresariais a convicção de que, para haver o aumento da competitividade e uma maior eficácia produtiva, é necessário que ocorra o crescimento da produtividade e a redução de custos trabalhistas e de capital, melhora na qualificação e flexibilização da produção, o que implica em recorrer a novas formas de gestão de trabalho.

Para Torres são três as novas formas de gestão de trabalho: a produção enxuta, a qualidade total, a formação continua.

*A fábrica enxuta ou “mínima” se reduz às funções, equipamentos e pessoas estritamente necessários para satisfazer à demanda diária ou semanal’(...) O objetivo da ‘qualidade total’, ou defeito zero, refere-se ao processo de detectar o quanto antes os defeitos de produção e comercialização, eliminando-os desde o início, sem recorrer ao aumento de custos. (...) Envolver a classe trabalhadora na tomada de decisões relativas à produção significa oferecer-lhe formação continua, pois as flutuações do mercado são muito grandes. A polivalência e pluri-funcionalismo de assalariados e assalariadas são conduções básicas para facilitar as inovações na organização das empresas e assegurar sua produtividade e rentabilidade (TORRES, 1998, p. 16).*

Para alcançar tais objetivos, esclarece Torres, os empresários têm utilizado algumas formas de influências nos sistemas educacionais, desde os meados da

década de 1960, na qual eram freqüentes as metáforas e comparações da escola com as fábricas, sobretudo entre aqueles que apoiavam modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar. A linguagem, conceitos e práticas normalmente utilizados na indústria, como “direção por objetivos”, “management científico”, “taxionomias de objetivos operacionais”, etc. passam a ser habituais nos tratados de pedagogia e nos programas educacionais, que incorporam os valores e preposições do mundo empresarial do capitalismo. Nessa ótica, cada vez mais, as instituições escolares passam a ser vistas da mesma maneira que as empresas e mercados econômicos e pode-se constatar que os sistemas educacionais não permaneceram indiferentes ante às mudanças nos modos gestão empresariais.

O segundo problema, relacionado ao aprimoramento técnico, acrescenta Torres (1998), passa pela “política de fragmentação dos processos de produção”. Em um primeiro momento, tal processo ocorreu através da administração científica, no final do século XIX, que foi uma autêntica revolução no sistema de produção, possibilitando uma maior distribuição empresarial, um maior acúmulo de capital e dos meios de produção. Tal fragmentação trouxe para os trabalhadores algumas conseqüências, tais como o barateamento da mão-de-obra e a “desapropriação” do conhecimento acumulado historicamente passando tal conhecimento a ser do empresário. Isto vem à contribuir, ainda mais, para uma política de desqualificação em favor da mecanização homogeneizadora.

Essa política de desqualificação, cujo processo foi mais intensivo, no fordismo, trouxe algumas conseqüências para os trabalhadores, impedido-os de participarem nas decisões do processo produtivo, havendo uma facilitação no preenchimento das vagas, que começam a ser ocupadas por qualquer pessoa, sem especialização.

*Tarefas que no passado precisavam de certa qualificação profissional dividiram-se e subdividiram-se em várias tarefas simples que qualquer pessoa sem formação pode desempenhar e, conseqüentemente, dentro da lógica capitalista da oferta e da procura, com o direito de receber salários mais baixos. Um exemplo dos efeitos desta nova organização do trabalho é proporcionado pela fábrica Ford.*

*Esta empresa, doze anos depois de ter introduzido a linha de montagem, informou que 43% dos seus 7.782 diferentes postos de trabalho exigiam apenas um dia de aprendizagem; 36%, um período compreendido entre um dia e uma semana; 6%, de uma a duas semanas; e só 15% requeriam um período de aprendizagem mais longo. Em suma, 85% dos trabalhadores da fábrica Ford conseguiam obter a aptidão necessária para o trabalho em menos de duas semanas. (TORRES, 1998, p. 12).*

O que ocorreu, nesse sentido, foi um total reforço piramidal e hierarquizado de autoridade, privando os trabalhadores de tomar decisões sobre o processo produtivo e de apresentar propostas, facilitando a troca do trabalhador.

Os novos processos de reestruturação produtiva e as novas estratégias para o acúmulo de capital têm caminhado de mãos dadas com as reformas e inovações educacionais voltadas a uma formação que segrega e separa os trabalhadores. Não é por acaso que tanto as políticas de reforma educacional, oriundas da administração empresarial, como as modas pedagógicas estão impregnadas de falas, de ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social, inserindo novos conceitos produtivos no processo educacional, com a finalidade de organizar o trabalho, qualificar o trabalhador e relacioná-lo ao processo de reestruturação econômica numa competitividade intercapitalista.

Nos anos 90, do século passado, a organização da produção está inerentemente relacionada à exigência da competência, que, no ambiente de trabalho identifica-se com valorização do desempenho capaz de orientar-se para situações específicas e pontuais como: “criatividade”, “iniciativa”, “motivação”.

Zarifian (1996), ao discutir gestão e competência na França, indica as alterações nas relações de trabalho ocorridas nas empresas. A gestão segundo ele, passa pela competência, se insere num modelo bem tradicional, cujo objetivo é definir as capacidades que o indivíduo deve ter para ocupar o seu posto de trabalho.

*É o que se chama tecnicamente de referencial do emprego, isto é, a lista de “capacidades” que um indivíduo deve possuir para poder ocupar um determinado emprego ou posto de*

*trabalho. O referencial de formação é deduzido do referencial do emprego (ZARIFIAN, 1996, p.15).*

Tal referencial acompanha uma lógica que se aloca nas capacidades físicas, nos conhecimentos técnicos e em uma disciplina social. Todo indivíduo deve ter essas “qualidades”, para que possa ocupar um posto de trabalho.

Zarifian (1996) observa que, essa abordagem embora tenha um cunho tradicional, mesmo assim ela tem uma certa eficácia, pois

*(...) permitiu a massiva integração na indústria de pessoas sem experiência industrial através de sua formação e de sua inserção na organização do trabalho, em função das capacidades necessárias para os postos de trabalho; permite a objetivação da qualificação, torna relativamente independente das características particulares das pessoas que ocupam os empregos, ela permite a circulação do conhecimento profissional, graças aos referenciais de formação e aos manuais de treinamento correspondentes (ZARIFIAN, 1996, p.15).*

A sua eficácia pode ser observada não só na sua coerência com o taylorismo, mas também com uma organização burocrática do trabalho, que continua a ser dominante sob duas perspectivas. Primeiro:

*Os seus referenciais de emprego foram ampliados para tentar levar em conta o trabalho em equipe. Ao invés de corresponder a um posto individual de trabalho, o referencial remete à atividade global da equipe. Isso é o que foi feito na indústria siderúrgica. Mas a abordagem continua a mesma: parte-se sempre da lista de tarefas a serem cumpridas, lista que é atribuída à equipe. (ZARIFIAN, 1996, p. 15).*

Em segundo lugar, a competência assume por definição um exercício sistemático de reflexividade no trabalho.

*Competência assume, ainda, a definição “como o exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho. Por reflexividade no trabalho eu entendo um distanciamento crítico vis-à-vis de seu trabalho, o fato de que a pessoa questiona freqüentemente sua maneira de trabalhar e os conhecimentos que ela mobiliza (ZARIFIAN, 1996, p. 20).*

Ele trata, em seguida, dos critérios de responsabilidade e autonomia, que estão ligados ao emprego e não aos indivíduos.

Nesses casos a qualificação do assalariado consiste na prova de sua capacidade de “respeitar uma norma, sendo ela uma norma de comportamento ou de ação.” (ZARIFIAN, 1996, p.16)

Na exposição de Zarifian (1996), o conteúdo da competência deve ser entendido e assumido pelo assalariado como responsabilidade social.

*Assumir responsabilidades quer dizer uma atitude social de tal sorte que o assalariado vai, por conta própria, tentar atingir o complexo de performances que ele deverá respeitar e tentar enfrentar, sempre a partir de si mesmo, os eventos que ocorrem de forma imprevista na situação produtiva, tal como uma pane ou um grave problema de qualidade (ZARIFIAN, p. 1996, 19).*

Isto significa para que

*(...) aumentar a competência é, antes de tudo, criar as melhores condições possíveis para que os trabalhadores aceitem assumir responsabilidades e se mobilizar subjetivamente. Implica, então, também criar condições para que seus superiores hierárquicos aceitem delegar uma parte de suas responsabilidades. É um problema de organização do trabalho, de repartição de poderes e de funcionamento social, antes de ser um problema de formação. Disso depende o sucesso ou o fracasso da formação profissional que acompanha esse assumir de responsabilidades (ZARIFIAN, 1996, p. 20).*

Diante do quadro acima descrito, Dedecca (1998) considera ser fundamental que as empresas tenham a capacidade de reorganizar rapidamente o processo de trabalho, as funções e tarefas de cada trabalhador. Estas providências têm em vista que todos venham a realizar suas competências adequadas, para que possam minimizar os custos incorridos nos e entres os postos de trabalhos. Afirma Dedecca:

*Dilui-se, portanto, a noção de qualificação, na medida em que ela decorria de um controle social do uso do trabalho que explicava as ocupações, os níveis ocupacionais e os postos de trabalho, e cria-se espaço para uma noção de competência, que se constrói no espaço interno da empresa como parte do processo de reorganização produtiva sistemática e de uma relação crescentemente individualizada entre as empresas e a força de trabalho (DEDECCA, 1998, p. 274).*

A consequência desse novo processo de trabalho, diante do quadro da flexibilização, é a negação de uma formação profissional, específica, substituída por uma atitude mais genérica, visando a novas gestões no processo produtivo. O objetivo é recrutar forças de trabalho mais competentes, reduzindo as inseguranças no processo produtivo. Isto passa a ser tarefa da empresa e coloca em xeque o padrão anterior no qual a “qualificação” era regida pelo contrato coletivo de trabalho.

Nessa nova gestão as políticas de profissionalização devem estar mais voltadas às necessidades das empresas, tornando-se peça fundamental para a superação do problema do desemprego. Neste sentido Dedecca cita a OCDE (Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento):

*As políticas educacionais e de formação profissional devem se adequar aos novos tempos, permitindo "desenvolver- uma relação mais fluida entre aprendizagem e trabalho pelo provimento de várias combinações de trabalho (tempo completo ou parcial),- treinamento e educação disponíveis nas empresas, nas escolas e nas instituições terciárias, depois de um período de educação em tempo completo (DEDECCA, 1998, p. 275).*

À luz dos comentários de Zarifian (1996), as novas gestões de trabalho voltadas às necessidades da empresa permitem-nos constatar que o atual modelo da educação profissional está em crise. Por sua vez esta crise é agravada pelas formas de aprendizagem que, estão no “modelo escolar” e no “modelo de experiência”. O primeiro modelo é construído sobre o princípio de transferência de conhecimentos e de comportamentos. Os bons conhecimentos e os bons comportamentos existem, e o essencial da formação consiste na assimilação desses conhecimentos e comportamentos pelas pessoas treinadas para, em seguida, reproduzi-los e aplicá-los nas situações profissionais reais.

Já o segundo modelo baseia-se no princípio da aquisição de conhecimentos no próprio exercício do trabalho, “*on the job*”, muitas vezes com a ajuda de transferências de experiência dos mais velhos para os mais jovens, ou seja, sob a ótica do processo de socialização primária. Isso será possível supondo que a situação profissional permaneça estável, e que os conhecimentos, assim

adquiridos, sejam duráveis e transmissíveis ao longo de toda a vida profissional (ZARIFIAN, 1996, p. 21)

Segundo Zarifian (1996), a crise desses dois modelos tem duas razões: primeiro, não há uma contextualização dos conhecimentos, para que possam ser reproduzidos em situações reais diante do trabalho; em segundo lugar, não há um direcionamento do conhecimento, visando a gerar responsabilidade e reflexividade na busca de soluções. Mas, o que se verifica é que com a reorganização econômica nos últimos anos tornou-se necessária a discussão da qualificação da força de trabalho com vistas à solução dos problemas de emprego e competitividade. Um dos recursos apontados para tal solução foi a formação profissional, visando à arregimentação de um pessoal qualificado, para garantir o desenvolvimento sustentado. Tal qualificação, por outro lado, exige cada vez mais, não apenas treinamento específico para tarefas ou postos de trabalho, mas, sobretudo, um mínimo de conhecimentos, atitudes e habilidades, que formam a competência e saberes necessários. Isso pode ser obtido e mantido mediante um processo de educação permanente - profissional ou de reciclagem educativa e cultural. Diante disso a estrutura educacional e o modelo de oferta têm de ser construídos de forma bastante flexível, para atender a diferentes situações e acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas.

Nas palavras de Zarifian (1996), essa flexibilidade na estrutura educacional, voltada para a aprendizagem, depende da ligação entre dois tempos: o “tempo de confrontação e o tempo de formação sob a forma de estágios” (p. 22)

Os tempos de confrontação são as “situações reais que ocorrem no cotidiano do trabalho, com a condição de ter o cuidado e o tempo de capitalizar as aquisições desta confrontação” (ZARIFIAN, 1996, p. 22). O tempo da 'formação' “está naquilo que as pessoas produzem por competências, confrontando-se e observando o distanciamento necessário, sem perder a ligação direta com os eventos, com a complexidade e com a relativa novidade das situações de trabalho” (ZARIFIAN, p. 1996, 22). Há nessa aprendizagem dois tipos de competência: a individual e a de transferências. A primeira constitui a

“propriedade pessoal de cada indivíduo, que diz respeito a esquemas de raciocínio e a modalidades de comportamento face ao real”; (ZARIFIAN, 1996, p. 22) quanto à segunda, “os conhecimentos são formalizados e capitalizáveis e poderão ser transmitidos para outros assalariados que vierem a ter que enfrentar situações similares” (ZARIFIAN, 1996, p. 22)

O tempo de formação sob a forma de estágios visa a acompanhar os assalariados, para que eles possam se confrontar, seja com uma nova situação profissional, seja para reexaminar e questionar sua maneira de se encarregar das situações já conhecidas. Esse tempo é chamado por Zarifian (1998) de *"Domínios da Competência na Gestão"*, abrangendo o domínio dos processos e dos equipamentos; as competências de fabricação e de manutenção de equipamentos; as competências de gestão, que atualmente se desdobram em gestão da qualidade e gestão dos fluxos (planejamento e seqüenciamento da produção); e, por fim, pelas competências de organização, que se concentram em dois domínios: a comunicação e a iniciativa/autonomia; no momento, a gestão de custos não é responsabilidade direta dos operários apesar de influenciar indiretamente o trabalho deles.

Tais domínios perpassam os novos processos de produção tendo como base a noção de competência, que vem definindo o âmbito no qual as empresas e o mercado de trabalho devem agir, no que se refere à educação para o trabalho, de um lado, e à gestão da força de trabalho, de outro. Ela representa uma fonte mobilizadora da sociedade do trabalho chegando a ser tomada como modelo de definições das políticas educacionais e das estratégias curriculares de gestão e de formação de mão-de-obra profissional, defendendo uma educação para a formação polivalente, participativa e flexível do trabalhador, como vimos anteriormente.

As políticas públicas educacionais vêm assumindo um novo paradigma norteado pela noção de competência, como fonte mobilizadora da sociedade do trabalho, nos anos 90, identificada através das novas regulamentações, e das diretrizes operacionais e dos parâmetros curriculares do Parecer 16/99 da Câmara

de Educação Básica do CNE – *Conselho Nacional de Educação*, e de outros documentos oficiais que materializam a reforma da educação profissional.

O Parecer 16/99, aprovado em 05/10/1999, define as “diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico” como:

*(...) um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico. (Parecer 16/99).*

Tal Parecer tem em vista o atendimento às demandas do trabalhador. Assim sendo, o termo competência significa capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes - saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver-em situações concretas de trabalho. Tal capacitação diante das novas formas de trabalho tem sido entendida como a formação com vistas à qualificação (saber-fazer), que leve em conta, ao mesmo tempo, os pressupostos que garantem a formação instauradora da competência.

Segundo o Parecer 16/99, “são as competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais”, que determinam a identidade do ensino técnico e acentua o dualismo entre educação geral e profissional. Neste documento verifica-se a acentuada dicotomia entre a educação geral e profissional, de um lado, e a solução para tal separação através da elevação e formação cultural dos técnicos, através do ensino básico igual para todos e no desenvolvimento de competências básicas, competências profissionais gerais e de competências profissionais específicas de cada habilitação, de outro.

Segundo o parecer de 16/99 ao referir-se “às *competências para a laborabilidade*” e à “*identidade dos perfis profissionais*”, as competências gerais são compreendidas como conhecimentos e atributos humanos presos à idéia de polivalência, permitindo aos técnicos o acesso a diversos serviços e setores de uma mesma área profissional e, para tal, devem ser desenvolvidos tanto pelo ensino médio como pela educação profissional. As competências específicas determinariam a identidade da profissionalização e seriam determinadas pelas

habilitações profissionais e desenvolvidas exclusivamente durante a educação profissional.

Parte-se, assim, de uma idéia de complementação entre ensino médio e educação profissional, nos quais, a soma das partes atende à formação geral ampla e à educação profissional estreita, formando técnicos competentes e críticos.

O Parecer de 16/99 estabelece as orientações e os princípios específicos que devem nortear a organização da educação profissional de nível técnico, “destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”. Esse parecer homologa o desenvolvimento das competências específicas, referentes às habilidades por áreas “necessárias á formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões à vida produtiva”, pautada no atendimento às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos. Neste sentido, a estrutura da formação profissional é desenvolver a capacidade do técnico mantendo-o em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos mutáveis e instáveis, transitando entre variadas atividades produtivas. Em resumo a idéia de *competência para a laboridade* implica na organização de programas que incluam conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, tomar decisões e ter iniciativa e autonomia intelectual.

O Parecer 16/99, ao referir-se à “*flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização*” para a educação, aponta para um tratamento interdisciplinar dos programas formativos como forma de integração dos estudos de diferentes campos, tendo em vista as competências a serem desenvolvidas nos cursos. O Parecer propõe a utilização da metodologia de módulos como estratégia de flexibilização curricular de modo a permitir que a educação profissional atenda às mutáveis demandas das empresas, da sociedade e dos indivíduos. Dessa forma, abre-se a possibilidade de variação da duração dos cursos de educação profissional, tendo em vista o perfil de conclusão que se pretende: as

competências constituídas no ensino médio e as competências adquiridas por outras formas. Garante-se, no entanto, uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação.

Podemos dizer que a proposta que emana do Parecer 16/99 se coloca na perspectiva de enfrentamento de alguns problemas observados na educação profissional entendida como aquela voltada unicamente para o *fazer*, de orientação assistencialista e economicista. Neste sentido, o parecer indica as suas finalidades que se expressam na noção de competência com a qual trabalha, propondo configurar uma educação profissional ajustada à nova realidade econômica nacional e internacional, promovendo a competitividade do país e o “desenvolvimento humano”, elevando a qualidade da formação técnica dos trabalhadores, ampliando a sua compreensão acerca dos processos produtivos e atendendo às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos.

Com a finalidade de tal elevação técnica o Parecer 16/99 defende a flexibilidade pedagógica e curricular, que “prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação” e emite um conjunto de diretrizes visando enfrentar o histórico dualismo da educação entre formação profissional e educação geral, “produto da sociedade dividida entre elites condutoras e a maioria da população”. Propõe superar a concepção de educação profissional assistencialista e economicista, voltada unicamente ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho, defendendo a garantia da elevação da educação geral dos trabalhadores, capaz de assegurar um tipo de formação “flexível” pautada no atendimento das demandas dos indivíduos, da sociedade e do mercado, através de uma organização curricular flexível, pautada na idéia de competências por áreas.

Tal flexibilidade pedagógica, em linhas gerais definida no Parecer 16/99, apresenta algumas limitações que dificultam a realização de suas finalidades. Ao considerar a formação profissional apenas a partir daquilo que é útil ao sistema produtivo e não daquilo que é necessário à sociedade e à elevação da

compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, descompromete-se com a construção do futuro e se conforma com o presente, reforçando as atuais relações sociais de dominação e de exploração do trabalho do técnico e dos demais trabalhadores. Dessa forma apresenta, uma teleologia subordinada às demandas específicas das empresas, na crença de que a atual configuração societal oferece condições para a constituição dos sujeitos e para a redução das desigualdades.

A modulação, que sugere como procedimento de organização do ensino, fragmenta o processo formativo através de módulos isolados e mobilizados de acordo com as necessidades do imediato e, portanto, não oferece maiores possibilidades de assegurar a seqüenciação lógica da formação e uma compreensão global dos processos produtivos.

Dessa forma, pode-se dizer, a educação profissional proposta no documento analisado volta-se para o desenvolvimento do *saber fazer* usando o discurso da *laboralidade*, para jogar sobre o trabalhador a responsabilidade pelo seu emprego, ou desemprego, escamoteando a responsabilidade do Estado de desenvolver efetivas políticas de emprego. Desconsidera, portanto, a necessidade de uma educação profissional que seja determinada, fundamentalmente, por finalidades sociais e não por interesses individuais ou de mercado unicamente.

Concluindo, à noção de competência, em seu conteúdo assume formas diferentes da noção de qualificação, traz a relação cognitiva que tende a se definir sobre o modo-de-ser do trabalhador de ser competente e não mais só qualificado. Essa noção indica uma atividade social que transmite e adquire conhecimentos, comportamentos e atitudes que não se limitam à escola, mas que estão associados a fatos e a mudanças de níveis sócio-conômicos.

*(...) enquanto atividade social de transmissão e aquisição de conhecimentos, comportamentos e atitudes que não mais se restringem à escola e está associada a fatos e mudanças estruturais e conjunturais nos níveis econômico, político e social, entre esses o desemprego e as novas formas de emprego, face à flexibilização do mercado de trabalho e à flexibilidade contratual no novo modo de gestão da mão-de-obra. (TANGUY, 1997, p. 402).*

Nessa ótica, a formação do trabalhador passa pelos saberes sociais, informais, e da experiência como um acúmulo de conhecimento para o trabalho.

*(...) engloba saberes que se referem não somente àqueles diretamente relacionados à tarefa específica, pois passam a valer também os saberes sociais, informais, da experiência e tudo o que se constitui em acúmulo do trabalhador e que possa ser mobilizado no exercício do trabalho, garantindo-lhe, inclusive, maior versatilidade e flexibilidade no exercício de diferentes funções postas como necessidades na dinâmica do mercado. A formação é compreendida, assim, como um conjunto de ações que visam à orientação e integração do homem ao contexto social, envolvendo fatos referentes ao conjunto da vida, à totalidade das relações sociais (TANGUY, 1997, p. 402).*

A competência, na formação do trabalhador, é apontada como uma categoria que sintetiza as alterações necessárias à construção do novo perfil de trabalhador requerido, vindo a desencadear uma diversidade de práticas sociais que implicam em inúmeros saberes, para asseverar a formação do trabalhador (TANGUY, 1997, p. 400).

### **Considerações finais**

As “novas” exigências para o trabalho indicam uma nova condição para o trabalhador, que de acordo com Machado (1998) pode ser resumida em: “saberem gerir sua própria atividade, seu tempo pessoal e suas capacidades de forma a ser eficiente na resolução de problemas e imprevistos; exercendo “autonomia”, tendo em vista o trabalho independente, não submetido à supervisão de outros de modo a tomar decisões adequadas na hora certa, mostrar flexibilidade e disposição para assumir mutações e ritmos variados de trabalho aplicando a criatividade na busca de soluções novas e desenvolver estratégias de contínuo aperfeiçoamento” (MACHADO, 1998, p. 82).

Enfim, essas transformações no mundo do trabalho, no mundo empresarial e as novas políticas educacionais revelam no bojo desse “novo” processo produtivo, uma dificuldade acentuada de organização dos trabalhadores e a sua precarização.

O trabalho como um instrumento da auto-realização do homem, vem perdendo ainda mais a sua potencialidade e vem assumindo novas características em que o trabalhador passa a ser dirigido por “novas” finalidades produtivas, no que se refere à sua qualificação e competências. Nestas novas formas o que está em jogo não é a ação do homem e sua humanidade, nem tampouco a sua ação social, mas a sua relação de troca.

Nesse processo de mercantilização, a escola tende a ser cada vez mais "privatizada" em seus princípios e metas, direcionando-se para o mercado, estabelecendo objetivos profissionais para as pessoas, sufocando seus sonhos em função dos ditames do mercado, acirrando a competição e o aumento do desemprego, violentando os anseios dos seres humanos.

O neoliberalismo, ideologia que procura responder à crise do estado nacional, ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas, por meio do comércio e das novas tecnologias, insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado. Mas não se pode esquecer que se torna hegemônico num momento em que a revolução tecnológica contribui para o desemprego estrutural. Apresenta-se como uma ideologia progressista da ação, confiante na mão cega do mercado e nos novos conceitos de gerenciamento empresarial reduzindo os problemas sociais e políticos a uma questão técnica de gestão.

Ainda que, esteja havendo modificações, no âmbito da sociedade através das armas ideológicas fundadas pelo neoliberalismo constatamos um terreno fértil encontrado na sociedade civil<sup>1</sup>, que vem sendo uma esfera contraditória de lutas, de guerra de posições e de intensa disputa pela hegemonia entre diferentes grupos sóciopolíticos.

---

<sup>1</sup>A exemplo, o projeto organizado pela sociedade civil, articulado ao Fórum de Defesa pela Escola Pública, que propõe a criação de uma escola básica unitária que articule a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ou seja, uma escola que pelo reconhecimento da sociedade contemporânea, exige um novo princípio educativo.

### **Bibliografia**

BRAVERMAN, Harry. (1987) **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**, 1987.

CASTRO, Nadya Araújo. Qualificação, qualidades e classificações. **Educação & Sociedade**, Nº 45, Agosto, 1993.

DEDECCA, Claudio Salvadori. Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, Marco Antonio de (Org.) (1998) **Economia e trabalho**. Campinas., SP: UNICAMP, IE, 1998.

Diretrizes Curriculares para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0563-0596\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf)>.

Acesso em: 09 Out. 2004.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época, 63)

MACHADO, Lucília Regina de Souza de. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio.

**Trabalho e educação**, Belo Horizonte, Nº. 4. ago./dez. 1998.

Parecer CNE Nº 16/99. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0563-0596\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf)>.

Acesso em 13 Dez. 2004.

POCHMANN, Márcio. Mudanças na ocupação e a formação profissional. **Revista Trabalho e Educação**. Nº 6 jul/dez 1999-jan/jun 2000.

TANGUY, Lucie. Formação, uma atividade social em vias de definição?. **Veritas**, Porto Alegre, v.2, Nº. 166, junho de 1997.

TORRES Santomé, Jurjo. (1998) **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZARIFIAN, Philippe. (1996) A gestão da e pela competência. In: **Anais do seminário internacional de educação profissional, trabalho e transferência de tecnologia /UNESCO e SENAI**. Rio de Janeiro, 28 de e 29 de novembro de 1996.

### O autor

Jefferson Carriello do Carmo é Mestre e Doutor em Educação pela UNICAMP - Área de Concentração: Educação, Sociedade e Cultura; Pós-Doutorando em História Social também por essa universidade. Atua como Professor na UNISO – Universidade de Sorocaba; é Professor e Coordenador de Núcleo de Monografia, no Curso de Administração de Empresas das Faculdades Integradas de Itapetininga – FKB.

e-mail: [jeffcc@uol.com.br](mailto:jeffcc@uol.com.br); [jefferson@uniso.br](mailto:jefferson@uniso.br);

### Para citar este artigo:

CARMO, Jefferson Carriello do. **Trabalho, Educação Profissional e Classe Trabalhadora**. Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Junho de 2005.

Publicado em: Setembro de 2005.