

HORIZONTES

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco
Volume 26 Número 2 Julho/Dezembro 2008
ISSN 0103-7706

A Revista *Horizontes* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área de Educação e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP. O propósito da revista é servir de fórum para a apresentação de pesquisas desenvolvidas, estudos teóricos e resenhas na área de Educação, em suas vertentes históricas, culturais e de práticas educativas. Com vistas a manter uma interlocução com pesquisadores nacionais e internacionais, a revista aceita publicações nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola. Os textos publicados são submetidos a uma avaliação às cegas pelos pares, componentes do conselho editorial ou consultores *ad hoc*. Os conteúdos não refletem a posição, opinião ou filosofia, nem do Programa de Pós-Graduação nem da Universidade São Francisco.

A revista é composta de duas partes: um dossiê com temática educacional coerente com a política editorial da mesma e artigos de demanda espontânea encaminhados e aprovados para publicação. Os direitos autorais das publicações da *Horizontes* são da Universidade São Francisco, permitida apenas ao autor a reprodução do seu próprio material, previamente autorizado pelos editores da revista. As transcrições e traduções são permitidas desde que no limite dos 500 vocábulos e mencionada a fonte.

Dossiê: Identidade e Educação

Editoras

Márcia Aparecida Amador Mascia
Regina Célia Grandó
Vivian Batista da Silva

Conselho Editorial

<i>Beatriz Maria Eckert-Hoff - Unianchieta</i>	<i>Maria José Rodrigues Faria Coracini - UNICAMP</i>
<i>Celi Espasandim Lopes - UNICSUL</i>	<i>Maria Laura Magalhães Gomes – UFMG</i>
<i>Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento - UFMS</i>	<i>Juliana Santana Cavallari - Unitaú</i>
<i>Daniel Clark Orey - Universidade da Califórnia</i>	<i>Patrick Anderson – Université de Franche-Comté</i>
<i>Dario Fiorentini - UNICAMP</i>	<i>Rita de Cássia Gallego – USP</i>
<i>Décio Gatti Júnior - UFU</i>	<i>Samuel Edmundo López Bello – UFRGS</i>
<i>Elizeu Clementino de Souza - UNEB</i>	<i>Vera Lúcia Gaspar da Silva - UDESC</i>
<i>Elzira Yoko Uyeno - Unitaú</i>	<i>Elisabeth Ramos da Silva – Unitaú</i>
<i>Ernesto Sérgio Bertoldo – UFU</i>	<i>Carlos Alberto de Oliveira - Unitaú</i>
<i>Maria Ângela Borges Salvadori - USP</i>	

Consultores *ad hoc*

Eliana Maria Severino Donaio Ruiz – USF
Jackeline Rodrigues Mendes – USF
Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edição

Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação

Projeto Gráfico

Departamento de Comunicação e Marketing da Universidade São Francisco

Revisão e Diagramação

Marcos Storani e Gilcinei Barbosa

Publicações

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Secretaria de Pós-Graduação
Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro
CEP: 13251-900 Itatiba-SP
Tel.: (11) 4534-8040/ 4534-8080 Fax: (11) 4524-1933
Homepage: <http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao>

Editora Universitária São Francisco - EDUSF
Av. São Francisco de Assis, 218
CEP: 12916-900 Bragança Paulista-SP
Tel.: (11) 4534-8040 Fax.: (11) 4534-8080
Homepage: <http://www.saofrancisco.edu.br/edusf>

Horizontes / Universidade São Francisco. -- v. 8, n. 1/2
(1990)- . - Itatiba : Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação, 1983-
v.: il.

Semestral.
ISSN 0103-7706.
Continuação de: Horizontes: Revista de Ciências
Humanas (1990-1995)

1. História. 2. Ciências humanas. 3. Linguagem.
4. Matemática. 5. Historiografia. 6. Periódico.

Pede-se permuta
Se pide canje
We ask for exchange
On demande l'échange
Man bittet um Austausch
Si richiede lo scambio

Indexação em:

Sociological Abstracts (EUA); Linguistics and Language Behavior Abstracts (EUA); Social Planning/Policy & Development Abstracts (EUA); Psicodoc (Espanha); Clase (México); Bulletin Signaletique - FRANCIS (França); ERIC/REC - Clearinghouse on Reading, English and Communication (EUA).

Sumário

- 4 **Editorial**
- 9 **As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural**
Marie-Christine Josso (Tradução: Denice Barbara Catani)
- 21 **Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada**
Maralice de Souza Neves
- 31 **Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos**
Renata Prensteter Gama
Dario Fiorentini
- 45 **Memórias e trajetórias de mulheres no ensino: da formação inicial à formação continuada**
Jaqueline Zarbato Schmitt
- 53 **A identidade surda do surdo que se quer fazer ouvir**
Carla Nunes Vieira Tavares
- 63 **Linguagem e surdez: questões de identidade**
Zilda Maria Gesueli
- 73 **Jovens em movimento: o processo de formação da pastoral da juventude do Brasil**
Flávio Munhoz Sofiati
- 83 **Contradições em escrita de filhos de filhos de imigrantes: duas memórias que assombram Hamlets hodiernos**
Elzira Yoko Uyeno
- 93 **Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno**
Juliana Santana Cavallari
- 103 **O espelho de duas faces: implementação da lei 5.692/71 para o ensino secundário no Paraná**
Telma Faltz Valério
- 113 **Reflexão Crítica: Um olhar para entender o que “nos passa”**
Solange Aparecida de Camargo Feres
- 121 **Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de agosto a dezembro de 2008**
- 131 **Normas para publicação**
Publishing norms

Editorial

O presente volume da Revista *Horizontes - Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco* - apresentando o dossiê: “Identidade e Educação” tem como proposta dar continuidade ao formato temático iniciado em 2007, integrando, assim, o seu quarto volume na modalidade de dossiê. Conforme os anteriores, este, também, contempla, além das especificidades do dossiê, artigos e reflexão crítica oriundos de demanda espontânea, sempre submetidos à avaliação do comitê científico e aprovados por dois de seus membros. Tanto os artigos que se enquadram no dossiê, quanto os de demanda espontânea, encontram-se articulados nas três linhas de pesquisa que imputam uma organicidade ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, quais sejam: *Linguagem, Discurso e Práticas Educativas; Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas e História, Historiografia e Idéias Educacionais*.

Tendo como mote a “identidade”, este volume pretende trazer à tona problematizações, questionamentos e reflexões recentes acerca dos processos identitários que acometem as práticas educativas contemporâneas, a partir de um leque de posições teórico-metodológicas, necessárias, a nosso ver, para ampliar o escopo de investigação e compreensão da realidade educacional. O tema “identidade” tem tomado parte das discussões recentes dos estudiosos da área de ciências sociais. Fala-se em crise de identidade na contemporaneidade e, nesse sentido, as discussões têm se acirrado em torno da perda e da busca de (por) identidades, em especial nos movimentos sociais gerados pós-globalização. Tal crise não poderia deixar de afetar, também, a educação. Se identidade, como nos coloca Bauman (2005), não é algo a ser descoberto, mas a ser inventado, a ser construído a partir do zero, algo pelo qual se luta, tal postulado deveria ser problematizado no âmbito educacional: quais identidades educacionais

estamos, em nossa contemporaneidade, inventando ou construindo?; quais possibilidades de construção identitária estariam nossos alunos encontrando nos espaços escolares? Nesse sentido, os artigos aqui reunidos possibilitam puxar alguns fios dessa teia discursiva sobre identidade e deixar à mostra alguns de seus efeitos na educação.

Na temática da “identidade” podem ser agrupados outros sub-temas, como da “avaliação”, “surdez”, “memória” e “processos educativos”. Assim, o volume apresenta artigos conjugando: “identidade e avaliação”, “identidade e surdez”, “identidade e memória” e “identidade e processos educativos”.

Dentre os que comungam identidade e avaliação, citamos “Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada”, escrito por Maralice de Souza Neves e “Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno”, escrito por Juliana Santana Cavallari. Tomando como referencial teórico-metodológico a perspectiva discursiva atravessada por conceitos da psicanálise, a partir da qual se entende o sujeito, ao mesmo tempo, assujeitado sócio-historicamente ao discurso e ao seu desejo e, portanto, configurando-se como um sujeito pulsional, o primeiro artigo tem como proposta analisar os efeitos de sentido que emergem do discurso de sujeitos-professores de inglês egressos de um curso de educação continuada (EC) em relação a sua prática de avaliação de aprendizagem dos seus alunos. Neves conclui que o efeito de sentido, no fio do discurso das enunciantoras, é a oposição entre o modo “tradicional” de ver a avaliação e as outras avaliações alternativas, a primeira vista negativamente e a segunda, positivamente. A autora ressalta que os efeitos dicotômicos emergem pelo fato dessa “nova” avaliação ser colocada de um modo prescrito e para além do desejo de um desenvolvimento autônomo por parte dos professores do curso, e de

modo a que o “novo” conhecimento possa superar o “velho”. Isso se explica, segundo Neves, devido ao fato de as posições sujeito, uma vez pulsionais, estarem carregadas de afetos e efeitos de sentido dicotômicos, que dificultam, por sua vez, os deslocamentos de sentido desejado nos cursos de EC. Por sua vez, o artigo de Cavallari, que apresenta como foco uma escola de idiomas, propõe-se a analisar o modo como intra e interdiscursivamente as representações de avaliação formal são constituídas em depoimentos de professores e alunos e como tais representações de si podem afetar a constituição identitária. Imbuída de uma perspectiva teórica que se dá na interface entre a análise do discurso de linha francesa e a psicanálise, a autora aponta para alguns efeitos de sentidos regulares que evocam conceitos dicotômicos, como “ser capaz” ou “incapaz” que vão construir, em última instância, a própria identidade do sujeito-aprendiz.

São dois os artigos que conjugam a temática de identidade e a questão da surdez, “A identidade surda do surdo que se quer fazer ouvir”, de Carla Nunes Vieira Tavares e “Linguagem e Surdez: questões de identidade”, de Zilda Maria Gesueli. O primeiro tem como objeto de pesquisa o filme “Os filhos do silêncio”, oferecendo-nos uma análise que traz à tona como as identidades surdas são construídas em sociedades ouvintes, ora aproximando-os dos ouvintes, pela oralização e por políticas de inclusão, ora distanciando-se deles, pela visualização da diferença ou da deficiência. O artigo, em questão, partiu do pressuposto de que as identidades são construídas pela linguagem, que estabelecem, por sua vez, os padrões de normalidade. Porém, é através, também, da linguagem que emergem as resistências, para surdos e ouvintes. As emergências dos conflitos entre as normalizações e resistências, entre surdos e ouvintes, consistem, a nosso ver, a grande contribuição da pesquisa. O segundo artigo, de Gesueli, buscou entender como pais ouvintes e pais surdos atribuem significados identitários aos seus filhos surdos, focando, por sua vez, a percepção da mãe surda sobre seu filho surdo e a percepção da mãe ouvinte sobre seu filho surdo. Partindo do pressuposto de que os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos, não se podendo dissociar linguagem, identidade e cultura,

a autora concluiu que a constituição da identidade surda, para o sujeito surdo e filho de pais surdos, é algo tranquilo e se constitui na própria família. Contudo, não é algo tranquilo para os sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, para os quais a identidade se constitui na contramão, como algo fragmentado, visto este sempre como incompleto.

Por sua vez, os artigos, “Contradições em escrita de filhos de filhos de imigrantes: duas memórias que assombram Hamlets hodiernos” elaborado por Elzira Yoko Uyeno e “Memórias e trajetórias de mulheres no Ensino: da formação inicial à formação continuada”, apresentado por Jaqueline Zarbato Schmitt, têm como proposta trabalhar na interface da identidade e memória. Este último, ainda, comunga com Neves o sub-tema de formação continuada. Balizando-se pela Análise do Discurso de linha francesa, pelo movimento de desconstrução e pela psicanálise, Uyeno lança o seu olhar de pesquisadora, questionando as contradições que aparecem em textos argumentativos redigidos por filhos de filhos de imigrantes japoneses, em nível superior, sobre temas de caracteres subjetivos. Suplantando um olhar ingênuo que costuma explicar as contradições como algo da natureza do bilinguismo ou ainda de incoerências de ordem da linguagem, a pesquisa mostrou que o sujeito se constrói no embate de dois discursos: do outro ou da memória discursiva e do Outro, ou da “memória especular” psicanalítica, segundo a pesquisadora. O primeiro consiste em um embate sócio-histórico, engendrando a sua subjetividade, e o outro psicanalítico, engendrando suas identificações. Trata-se do sujeito pós-moderno, aquele dividido entre o que vive, hoje, em um Brasil globalizado e o que viveram seus pais em história brasileira recente como filhos de imigrantes. O artigo de Schmitt, além da questão da memória, também remete para os processos de formação e atuação de professoras. Recorrendo a Tardif, a autora considera as múltiplas facetas dos saberes docentes, que não correspondem apenas aos conhecimentos teóricos aprendidos na universidade e outras instituições de formação para o magistério. No seu entender, os professores elaboram seus saberes a partir de diversas instâncias, dentre as quais podemos citar os saberes dos currículos e da prática cotidiana aprendidos no decorrer de um longo e complexo caminho

de formação. Assim, a memória e a identidade de professoras do município de São José, em Santa Catarina, são examinadas para compreender como elas se constituem docentes, como lidam com dificuldades no trabalho, de que maneira relacionam-se com seus alunos e em quais concepções pedagógicas se pautam para organizarem sua atividade.

Numa perspectiva mais ampla, Marie-Christine Josso examina o que chama de “experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades em evolução”, ajudando a compreender os processos identitários, tal como são descritos em relatos escritos sobre vida e formação. A autora, que há vários anos vem trabalhando com as questões relativas à memória e à identidade, propõe-se a discutir como questões do exercício da profissão e da própria vivência pessoal são construídas e ganham sentido nesses textos escritos. Isso porque o material expõe heranças dos sujeitos, seus projetos de vida, continuidades e rupturas em determinadas experiências, abrindo a possibilidade de se pensar sobre as mudanças sociais e culturais nas vidas em suas várias dimensões, sejam elas profissionais, subjetivas ou sociais. Daí se pensar o processo identitário na dialética entre o global e o local, nas relações estabelecidas entre o sujeito e seus contextos de vida. Essas são idéias fundadoras de uma pesquisa atualmente empreendida pela autora e que, certamente, poderão ser úteis a outros trabalhos desenvolvidos na área.

O artigo de Renata Prensteter Gama e Dario Fiorentini descreve e analisa as contribuições quanto à participação de professores iniciantes em grupos colaborativos para a constituição de identidades do professor de matemática em início de carreira. Investigam a multiplicidade de fatores e aprendizagens formais, não-formais e sociais que influenciam nessa constituição, bem como a importância do apoio e acompanhamento sistemático que os grupos colaborativos podem oferecer para esses professores iniciantes. A análise foi desenvolvida considerando a literatura relativa à fase inicial da carreira, à identidade profissional e à colaboração. Os autores compreendem o processo de construção de identidade na perspectiva evolutiva de Hall (2006) que apresenta uma concepção de sujeito pós-moderno que desenvolve uma identidade que é assumida histo-

ricamente a partir da participação em comunidades de prática (Wenger, 2001). Assim, os autores se propõem a compreender a constituição das identidades dos professores de matemática iniciantes, mediante a participação em diferentes comunidades de prática: a acadêmica; a escolar; ou uma hibridização das duas – a dos grupos colaborativos.

No âmbito da História da Educação, dois artigos são especialmente úteis para analisar a constituição de determinadas práticas educativas, ajudando a refletir sobre os modos pelos quais elas participam da construção de determinados processos identitários. No estudo sobre a história de formação da Pastoral de Juventude do Brasil (PJB), Flávio Munhoz Sofiati chama a atenção para as especificidades do grupo, identificando os diferentes métodos pedagógicos e opções políticas usadas no decorrer das décadas de 1980 e 1990. Ao longo de seu artigo, o autor evidencia que a participação dos jovens na Pastoral – e a constituição de suas identidades, como poderíamos afirmar aqui – corresponde a processo complexo e heterogêneo. Há na história desse movimento vários tipos de protagonismo, que também não se desvinculam do contexto histórico mais amplo nem dos vínculos estabelecidos com a Igreja Católica. Por fim, o artigo de Telma Faltz Valério atenta para os efeitos da Lei 5692 de 1971 na constituição dos sistemas de ensino no país e, mais especificamente, na constituição dos discursos e práticas dos Diretores e Professores das escolas e Funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Inúmeros estudos da área evidenciaram quais prescrições foram feitas pela Lei naquele momento e a autora, por sua vez, traz elementos que permitem compreender a concretização dos pressupostos legais no cotidiano das escolas paranaenses, articulando fontes orais e bibliográficas em seu *corpus* de pesquisa. Nove profissionais da educação foram entrevistados e suas falas nos conduzem a lançar novos olhares sobre a ditadura militar no país, pensando sobre as experiências desses entrevistados e os modos como elas são narradas. Essas falas, no nosso entender, constituem a memória de suas identidades como professores e/ou diretores que atuaram num período tão obscuro de nossa história.

Além dos artigos apresentados, o atual volume

da Revista *Horizontes* conta a reflexão crítica “Um olhar para entender o que nos passa”, elaborada pela aluna do Mestrado em Educação, Solange Aparecida de Camargo Feres. Trata-se do trabalho final apresentado na disciplina “Subjetividades em Educação na Contemporaneidade” no qual a autora empreende uma reflexão acerca da educação olhando para as “verdades” e as concepções que (in)terferem e (con)vivem com os educadores contemporâneos, tendo como foco o papel da Matemática e do professor de Matemática. Para tanto, estabelece uma breve trajetória histórica, localizando o papel da educação enquanto construção de subjetividades, nos vários momentos: da Idade Média, Renascimento, Iluminismo, séculos XIX, XX e em vários lugares: o mundo, Brasil e São Paulo. Segundo a autora, o professor deve olhar o macro para poder atuar no micro. Como? Construindo um espaço escolar que possibilite: a escuta dos conflitos; a (des)construção das homogeneidades; a fuga da normalização e da padronização de valores; a busca de reflexão, de indagação, de tomada de decisão e de promoção de mudanças nas relações de poder-saber. E culmina com a assertiva de que somente as mudanças no espaço micro poderão, a partir de suas reflexões, produzir alguma mudança no espaço macro.

O volume termina apresentando as dissertações desenvolvidas e defendidas no segundo semestre de 2008, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu em Educação*, através da publicação de seus resumos.

Com a publicação de mais este volume, o Mestrado em Educação, representado pelas suas editoras, espera poder continuar sendo veículo para os diálogos entre trabalhos que, investigando diversas questões e utilizando-se de diferentes referenciais e fontes, participam da disseminação de idéias e pesquisas no campo educacional.

Márcia Aparecida Amador Mascia
Regina Célia Grandó
Vivian Batista da Silva
Editoras

As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural

Marie-Christine Josso*
Tradução: Denice Barbara Catani**

Resumo

Os relatos de vida escritos, centrados sobre a perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades em evolução, de nossas idéias e crenças mais ou menos estabilizadas, de nossos hábitos de vida e de ser com relação a nós mesmos e os outros e nosso meio humano e natural, tem essa particularidade de serem territórios, por vezes tangíveis e invisíveis. Entretanto, esses relatos são, igualmente, abundantes em evocações de territórios, espaços e tópicas experienciais. Estamos, assim, em presença do sistema de bonecas russas ou, mais especificamente, em presença de identidades imprevisíveis, se aceitamos a idéia segundo a qual os relatos são ficções simbólicas abertas a uma pluralidade de outros territórios que são o mesmo que terrenos férteis para aproximar os processos vitais e a criação de uma identidade que faz sentido para si, sentido partilhável com outros no seio desse território específico. Apontando desta maneira os números níveis em paralelo ou em profundidade da questão das identidades humanas. É por isso que a questão da identidade reflete sempre uma dimensão subjacente as categorias sociológicas em favor de uma antropologia fundamental que observa, apresenta, narra: a existencialidade singular-plural.

Palavras-chave: Memória, Formação, Relatos de vida escritos, Identidade humana, Singular-plural

The biographical identities are sustained by a singular-plural evolute existenciality

Abstract

The written reports of life, centered upon the perspective of the experiences of founding and forming our identities in evolution, of our ideas and beliefs relatively established, of our life habits and of being in relation to ourselves and the others and our natural environment, have the particularity of being territories, sometimes tangible and invisible. However, these reports are, similarly, abundant in evocations of territories, spaces and experiential topics. We are, therefore, in presence of the system of russian dolls or, more specifically, in the presence of unpredictable identities if we accept the idea upon which the reports are symbolic fictions open to a number of other territories that are the same as fertile lands to close to the vital processes and the creation of an identity that makes sense for the self, meaning shared with others within that specific territory. Pointing this way the numbers levels in parallel or in depth the question of human identities. That is why the question of identity, always, reflects an underlying dimension to the sociological categories in favor of a fundamental anthropology that observes, presents, narrates: a singular-plural existenciality.

Key-words: Memory, Formation, Written life reports, Human identity, Singular-plural

La fonction primordiale des histoires humaines: l'inclusion et l'exclusion. ...Il n'est ni possible ni souhaitable d'éliminer les fictions de la vie humaine. Elles nous sont vitales, supporter. Elles sont unificatrices, rassurantes, indispensables.

Nancy Huston, *L'èspec fabulatrice*, 2008.

Territórios socioculturais das minhas práticas de pesquisa e os seus horizontes

O Universal é o local menos os muros
Miguel Torga¹

Todo projeto de formação cruza à sua maneira, e nas palavras de seu autor, a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Por pouco que um dispositivo de formação integre uma reflexão sobre esse projeto a partir, por exemplo, de

* Endereço eletrônico: marie-christine.josso@unige.ch

** Endereço eletrônico: dbcat@usp.br

um procedimento reflexivo sobre os relatos de vida dos que aprendem, é então possível vê-lo aparecer e tornar-se questão no que diz respeito às preocupações existenciais dos adultos que aprendem. Assim, a questão do sentido da formação vista mediante o projeto de formação apresenta-se como uma via de acesso a questões de sentido que os atores sociais enfrentam hoje, seja no exercício de sua profissão – eles se fazem porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam – seja nas questões de sua própria vivência e questionamentos da própria vida.

O trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida, ou melhor, os relatos centrados sobre a formação, efetuados na perspectiva de evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida, dos múltiplos recursos ligados às aprendizagens da experiência etc, esse trabalho de reflexão a partir de uma descrição da formação de si (pensante, sensível, imaginante, comovendo-se, apreciando, amando) permite ter a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades expressas são confrontadas com sua freqüente inadequação para uma compreensão liberadora da criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação, em geral, e do trabalho dos relatos de vida em particular.

Os trajetetos de formação nos quais estão engajados os adultos mais ou menos jovens apresentam-se desde esse momento como sendo investidos por outros conflitos além daqueles inicialmente enunciados em termos de discursos convencionais veiculados nas mídias ou das representações comumente partilhadas, a saber: a inscrição numa trajetória tendo que visa a aquisições de novas competências sociais e profissionais.

Trabalhar as questões identitárias, expressões de nossa existencialidade, mediante a análise e a interpretação de relatos de vida escritos permite evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a dependência de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de “uma” identidade que seria definível num dado momento, graças à sua estabilidade conquistada assim como uma identidade que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências sócio-culturais, a essas constatações juntam-se a tomada de consciência de que a questão identitária deve ser concebida como processo permanente de identificação / diferenciação e de definição de si através de nossas identidades evolutivas, como emergências sócio-culturais visí-

veis da existencialidade. E identidades visíveis nos espaços sociais nos quais as pessoas se deslocam ao longo de uma jornada, como uma semana, meses e finalmente de sua vida.

É por isso que essas identidades incessantemente em devir, manifestações de nossas existencialidades em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente perturbadas pelos efeitos desestruturantes de mudanças sociais, econômicas e / ou políticas. Nós vivemos na Europa e em outras regiões do mundo esse tempo de recomposição de nossas identidades porque nossas existências são fragilizadas e afetadas no cotidiano pelos efeitos de mundialização do mercado (deslocalização de empresas, novas economias emergentes massivamente – China, Índia, Brasil etc – novas formas de pobreza, novos problemas sanitários, modificações climáticas relacionadas com os poluentes tradicionais em crescimento exponencial).

Uma outra constatação importante efetuada pela mediação da pesquisa com os relatos de vida coloca em evidencia a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade com uma abordagem multi-referencial que integra então os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, as crenças religiosas, esotéricas) aqui estamos também, em presença de territórios simbólicos assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo. Com efeito, é muito difícil quando se aborda a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais se exprimem e as múltiplas facetas que elas evocam de seus percursos, não tomar consciência de sinergias positivas ou negativa entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e daí da identidade.

As situações educativas, territórios bem tangíveis, sobre esse ponto são igualmente um lugar e um tempo nos quais o sentido das situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser abordado nesses diferentes registros a fim de facilitar uma visão de conjunto, de aumentar as capacidades de intervenção pertinente em sua existência e de otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento.

Esse trabalho de reflexão a partir de uma narrativa de formação de si (cognitiva, sensível, imaginativa, comovente, apreciativa, amante) permite ter a medida das mudanças sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades expressas são confrontadas com sua freqüen-

te inadequação a uma compreensão libertadora da criatividade em nossos contextos em mutação. Ousariamos dizer, nesse ponto, que ela nos informa a partir do interior com tanto maior pertinência quanto essa abordagem abranja a totalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-sócio-culturais ao longo de sua vida. A história de vida narrada é assim uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Assim, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem tendo em vista a elaboração de uma concepção de formação experiencial efetua-se a partir da construção do relato da história de sua formação mediante a narração das experiências com as quais o autor / ator aprendeu mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações. A existencialidade é assim aproximada em sua tessitura, perfeitamente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que em nossas pesquisas com os relatos de formação emprego, freqüentemente, a expressão de nossa existência singular-plural.

Abordar o conhecimento de si pela perspectiva das transformações do ser-sujeito vivo e cognoscente no tempo de uma vida mediante as atividades, os contextos de vida, os encontros, os acontecimentos de sua vida pessoal e social e as situações que ele considera como formadoras e com freqüência fundadoras, é conceber a construção identitária, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. Por um lado, como uma trajetória que é feita por uma tensão entre as heranças sucessivas e as novas construções e por outro lado, feita igualmente por um relacionamento dialético da aquisição de conhecimentos, de saber fazer, de saber pensar, de saber estar com relação ao outro, de estratégias, valorizações, comportamentos, novas valorizações que são visadas mediante o percurso educativo escolhido. As projeções de si que alimentaram os momentos de reorientação são reexaminadas em suas significações no presente e colocadas na perspectiva do futuro, explicitadas e interrogadas em sua lógica de emergência. Essas antecipações contam a dinâmica de formas projetadas da existencialidade. Essa trajetória coloca, então, em cena um ser-sujeito relacionado com pessoas, contextos e consigo mesmo numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com outrem (conformação) e aspirações à

diferenciação (singularização).

As etapas de construção e de análise interpretativas dos relatos: a pesquisa-formação fonte de experiências formadoras

Para que o trabalho biográfico empreendido em nossas pesquisas não seja confundido e reduzido a um procedimento exclusivamente introspectivo, algumas ponderações sobre nosso cenário de pesquisa-formação permitirão precisar as modalidades de elaboração do relato e do trabalho de análise desses relatos. O dispositivo-cenário parte da idéia de que a compreensão de seu processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão seu relato a partir de uma série de etapas alternando trabalho individual e trabalho em grupo. A reflexão dos processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem cada etapa do trabalho por si próprios, bem como as interações e transações que o grupo oferece. Qualificamos esse cenário de “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar no seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. Depois de um período de apresentação do tema da reflexão biográfica, os participantes são convidados a apresentar no grupo o interesse que uma tal reflexão tem para ele a fim de começar a formular um projeto de conhecimento. A seguir vem uma fase de escuta dos narradores organizados em grupo de três ou quatro, segundo o número total de participantes. Cada um dispõe de duas horas para apresentar as experiências de seu percurso de vida que ele considera como formadoras ou fundadoras explicitando a cada vez em que sentido elas se configuram dessa maneira. Durante essas duas horas, os participantes interrogam o narrador para lhe pedir explicitações sobre as situações e os eventos relatados, fazendo-lhe explicar com mais detalhes o que extraiu daí em termos de conhecimento de si, de conhecimento sobre o meio ambiente humano e natural ou de saber fazer. Todos os grupos biográficos constatam que a apresentação e a escuta dos relatos desencadeiam um processo dialético de identificação e de diferenciação que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e em contrapartida o questionamento do percurso dos outros.

Numa terceira fase, os participantes fazem

individualmente a redação de seu relato. Cada participante recebe o conjunto dos relatos dos quais tomará conhecimento antes do início da reflexão sobre cada um deles. Nessa passagem do relato oral ao escrito, os participantes constatarem as mudanças na informação relatada, interroga-os e explicando-se procuram compreender-se. Cada relato é trabalhado com vistas a liberar os momentos-chaves, freqüentemente fundadores, as valorizações que orientaram as escolhas, os registros das ciências humanas nos quais as experiências são relatadas, as dialéticas que permitem compreender as orientações gerais de uma vida, as atitudes e aprendizagens do sujeito nas situações, os acontecimentos, os encontros e as atividades impostas ou escolhidas ao longo da vida.

O conjunto de aquisições acumuladas ao longo da vida é analisado em termos de experiências formadoras e ou fundadoras caracterizadas pelas aprendizagens ou conhecimentos reagrupados em quatro categorias, de acordo com a teorização proposta em *Cheminer vers soi* (1997 – 2ªed)²:

- aprendizagens existenciais que são constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo, nossos registros de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares;

- aprendizagens instrumentais que unem os procedimentos e os processos em todos os domínios da vida prática numa dada cultura num dado momento;

- aprendizagens relacionais que possibilitam aquisições de comportamentos, estratégicos de trocas de comunicação com o outro, o saber-estar com relação a si, ao outro e ao mundo;

- aprendizagens reflexivas que permitem a construção do saber pensar em referenciais explicativos e compreensivos;

As compreensões que decorrem do trabalho de análise e de interpretação fazem emergir uma conceptualização que não pertence a nenhuma das ciências humanas apresentando-se como uma nova perspectiva sustentada por uma *práxis paradoxal* que associa envolvimento e distanciamento do pesquisador, sujeito de sua própria pesquisa, construção de uma subjetividade autêntica por objetivação de pré-concepções ou pensamentos preconcebidos e a experiência de nosso dispositivo de pesquisa como modalidade de construção de conhecimentos. Nossa metodologia de trabalho e nossa epistemologia paradoxal dão acesso in vivo de modo concreto ao que significa a existencialidade no singular plural em movimento.

Sobre alguns resultados de pesquisa articulados com a existencialidade evolutiva singular-plural como espaço-tempo das identidades em devir.

As transformações conscientes nas quais as pessoas estão engajadas podem resultar de uma emergência interior ou serem provocadas pelo meio ambiente. Em consequência o ser-sujeito é levado a gerir essa coabitação das lógicas de evolução e a viver, assim, uma tensão mais ou menos forte entre identidade para si e identidade para os outros.

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite assim colocar em dia, progressivamente, o ser-sujeito de formação, vê-lo tomar forma psicossomática, psicológica, sociológica, emocional, cultural, política e espiritualmente num sábio e singular entrelaçamento que, assim, lhe dá um motivo único (fala-se de “peça única”, nas artes visuais). A consciência de ser (ativa ou passivamente) sujeito de sua história, mediante todos os ajustamentos que é preciso fazer, permite dimensionar o desafio de toda formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser em devir e a objetivação daquele, nas formas sócio-culturais visadas, as que já existem ou as que se possa imaginar (ex. as famílias reconstituídas).

Esse conceito de existencialidade singular-plural designa, então, uma problemática que acompanha o percurso da vida vivida numa tensão permanente entre as transformações das imposições dos coletivos e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais. Nossa abordagem experiencial da formação existencial se dá a conhecer através de múltiplas facetas:

- como um processo evolutivo de integração / desintegração do saber-pensar, dos conhecimentos, representações, valorizações, comportamentos, saber-fazer;

- como um processo de atribuição de sentido às aprendizagens formais e informais, às experiências e projetos de si;

- como um processo de tomadas de consciência de si e de suas potencialidades;

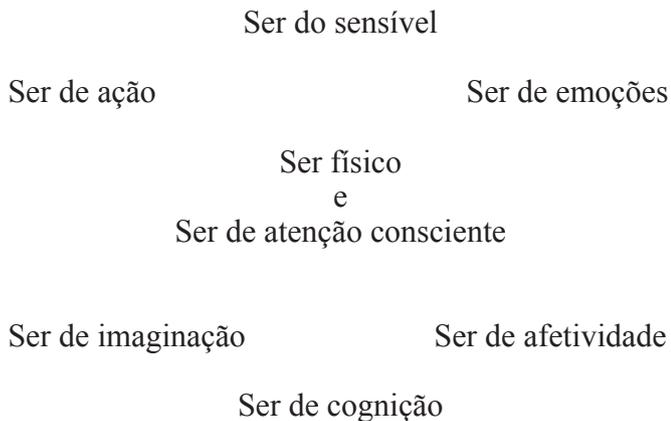
- como um processo de concretização de uma intencionalidade em projetos;

- e, finalmente, como uma transformação permanente – e, às vezes, imperceptível – do eu psicossomático;

O conjunto dessas facetas do processo de formação abordadas pelo ângulo da experiência vivida e refletida num relato escrito pelo ser-sujeito constitui uma contribuição a uma abordagem globalizante e dinâmica da construção de si como uma disponibilidade constante para a existência em devir e, assim, uma atenção consciente ou uma escuta sensível àquilo que se manifesta de nossa existencialidade num tempo presente encarnado.

Quero dar, aqui, um exemplo mais detalhado dos resultados de pesquisa, que ilustram a especificidade das construções conceituais que definem os contornos da existencialidade. Escolhi o conceito de dimensões como ser no mundo, porque “existir” é estar vivo em diferentes níveis, estar vinculado, em relação com... daí esse conceito de dimensões do nosso ser no mundo³.

Eis o esquema que representa o estado atual da pesquisa:



No centro se encontram duas dimensões inerentes de nosso ser no mundo. O Ser físico (material vivo) é o habitáculo (moradia), o suporte, a base, a condição de manifestação das outras sete características. É por isso que todas as “más-formações”, deformações passageiras ou definitivas desse ser engendram comprometimentos mais ou menos profundos no pleno desenvolvimento de suas características. Mediante o ser físico estamos conectados com dimensões químicas, físicas e energéticas de nosso universo, mais ainda, somos parte integrante dele em sua dinâmica local e global. Somos assim parte integrante de e ativamente vinculadas ao ecossistema terrestre por nosso pertencimento biológico ao reino animal sem falar aqui de nossos vínculos com o Universo. Esse ser físico está muito presente em nossos relatos sob diversas formas: a saúde e a doença, a maternidade e a paternidade, a filiação, o aspecto físico apreciado ou lamentado (imagem de si), a sexualidade, a alimentação, o movimento em diferentes modalidades esportivas ou abordagens corporais, a fadiga etc. Poder-se-ia falar de uma existencialidade psicossomática desde que não separássemos esse conceito de suas dimensões sociais, culturais, econômicas, históricas, espirituais, etc.

O Ser de atenção consciente é a segunda dimensão indispensável de nosso ser no mundo enquanto ser em devir. Nenhum desenvolvimento é possível sem essa dimensão, nenhuma percepção de si e assim, nenhuma possibilidade de construção de um conhecimento de si. A qualidade dessa

atenção consciente resulta de uma escolha, de um trabalho, de uma vontade perseverante, de uma disciplina. Cada cultura oferece seus caminhos para aperfeiçoá-la e ajuda cada ser humano a otimizá-la ao longo de sua existência. É preciso dizer que as desatenções, qualquer que seja o ambiente cultural e natural no qual vivemos, tornam-se, rapidamente, um perigo para a nossa sobrevivência. O conselho “preste atenção a...” com que pontuamos a educação de nossas crianças testemunha sua importância vital. Ela está também associada a nossa capacidade de retenção de milhares e milhares de informações que recebemos ao longo de uma vida e daí a possibilidade de aprender no curso de nossa existência conectando algumas dessas informações. Se você pensar, procurando desesperadamente as chaves do seu carro, que, infelizmente foram “esquecidas” ali onde você as deixou, isso se arrisca a acontecer numerosas vezes ainda e, talvez, até mais frequentemente. Mas se você constata que no momento em que as deixou você não estava presente no lugar onde estava e no gesto que fazia, você se dá uma chance de controlar esse tipo de situação tomando consciência de que você não esqueceu. Você estava fisicamente presente, mas ausente em consciência. Por esse simples exemplo vivido por todos nós, desejo ressaltar a importância da atenção consciente como presença para si mesmo no aqui e agora tanto em nosso vínculo com o mundo exterior quanto em nossa interioridade psíquica e física. Estar presente para si mesmo no tempo daquilo que se vive constitui um ganho suplementar não somente para aprender mas igualmente para guardar algo (um vestígio, uma pista). Uma pista que poderemos recuperar num tempo de balanço, de questionamento, de reflexão, de escuta daquilo que emerge de nós! O ser de atenção consciente está, assim, no coração do nosso ser no mundo e da nossa capacidade de existir conectados com nós mesmos e com nosso ambiente humano e natural, ele faz “corpo”, aqui o jogo de palavras é oportuno, com nosso ser físico. É importante não confundir essa atenção consciente como atributo do ser humano com os conteúdos da consciência que esse atributo permite construir, por exemplo: as diferentes ciências humanas, os conhecimentos técnicos ou geofísicos.

O Ser do Sensível⁴ é aquele que se apresenta mais próximo do ser físico. Através dele se exprimem todas as impressões “agradáveis” e “desagradáveis” que vivemos no cotidiano diretamente conectadas com as sensações corporais que se exprimem em todas as nossas atividades com os outros ou com nós mesmos. É pela mediação de nossos cinco sentidos que apreendemos, primeiramente a nós mesmos, de-

pois aos outros e ao nosso meio ambiente humano e natural. A presença informante de cada um pressupõe que estejamos em movimento para perceber diferenças, como tão bem o mostrou Grégory Bateson, mas também pressupõe que cada um dos seus sentidos esteja associado a uma intencionalidade: é assim que nosso olfato, nosso paladar, nosso tato, nossa audição, nossa visão e nosso movimento podem estar funcionando sem que prestemos atenção às informações que deles poderemos extrair. Penso aqui no belo conselho do escritor J. Saramago em seu *Ensaio sobre a cegueira*: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. O Ser de atenção consciente entra em cena aqui. Sem essa atenção consciente mobilizada por uma intencionalidade, mas também pelo desejo de... como uma das manifestações do Ser da afetividade, nós estamos, seja em perigo, seja incapazes de desenvolver uma escuta e um conhecimento de nós mesmos, dos outros e de nosso meio ambiente humano e natural. Graças a essa atenção consciente orientada por nossa intencionalidade e nossos desejos, podemos estar em contato com os impactos de nossos sentidos sobre nosso ser físico e, certamente, com os efeitos em série que eles desencadeiam em termos de emoção, imaginação, cognição e ação. No trabalho biográfico, antes mesmo de abordar as idéias que estruturam nossa compreensão de nós mesmos, dos outros, dos acontecimentos que temos de viver, é preciso ressaltar as sensibilidades subjacentes a nossos julgamentos e às nossas reações (aqui há uma ligação particular entre o Ser do sensível, o Ser das emoções e o Ser da afetividade). Nossa primeira percepção do mundo e de nós mesmos passa pela consciência de nossas percepções sensíveis conjunta ou separadamente, segundo as circunstâncias, mas sempre num movimento ou em outras palavras, numa atividade.

O Ser de cognição nos leva a abordar outras formas de conexão e de manifestação da nossa existencialidade. Pela aquisição da linguagem, o desenvolvimento das inteligências, a natureza, as estratégias de pensar e os diversos conhecimentos de ciências humanas e da natureza, entramos numa “gramática” de conexões possíveis ou impossíveis no contexto de uma epistemologia quer seja a de uma disciplina do pensamento e de ação ou a de uma lógica cultural organizada a partir de uma visão do mundo. É por isso que chamamos a atenção dos participantes de nossos procedimentos de “História de Vida em Formação” sobre a necessária tomada de consciência e consideração de que todo relato é, por definição, interpretativo e que uma grande parte de nosso trabalho de análise consistirá em descobrir e desvelar as pré-interpretações contidas nas “des-

crições de fatos” de sua vida. Eis aqui um aspecto pouco desenvolvido dos desafios de nossos procedimentos. Alguns estão convencidos de que tendo acesso explicitamente às pré-interpretações, pré-concepções, preconceitos, tocamos por aí na subjetividade do autor. Porém, tocamos no que há de menos pessoal e menos subjetivo, no sentido próprio do termo. Tocamos na dimensão mais sociológica e antropológica (dimensão cultural) do pensar. Gostaria de insistir sobre a idéia e o fato de que a subjetividade é uma conquista que exige precisamente um despojamento dessas camadas de verniz social e cultural que nos fazem crer que pensamos por nós mesmos.

O Ser de cognição é, com certeza, totalmente solicitado num processo que visa a analisar, compreender e interpretar os processos de formação e de conhecimento que operam na vida narrada. É, assim, convocado a criar vínculos aí onde não existem ainda, a liberar os conhecimentos “bem amarrados” por interpretações feitas desde há muito, a procurar os fios condutores. A escrita do relato e o trabalho sobre os relatos ressaltam, num mesmo movimento, os recursos do ser de cognição e as origens de seus recursos⁵. É importante notar, que nos relatos, o ser de cognição não se manifesta exclusivamente sob a forma de um ser “racional”, no sentido científico do termo. Os referenciais utilizados para nutrir um conhecimento de si, dos outros e do ambiente humano e natural recorrem a todas as espécies de tradições de conhecimento, das quais um bom número, mesmo se fazem sorrir alguns dos leitores ou ouvintes que só acreditam nas ciências, são recursos que fazem sentido para os narradores. O trabalho biográfico não tem que julgar o valor do seu sentido construído introduzindo aí uma hierarquia entre o sentido fundado pelos elos estabelecidos entre as teorias socialmente válidas e as realidades levadas em consideração por um lado e, por outro lado, aquelas fundadas sobre simbolizações poéticas nascidas do Ser da imaginação.

Com a junção que acaba de ser feita entre cognição e imaginação, entramos já na evocação do ser da imaginação e as conexões que lhe são mais especificamente vinculadas. Numerosos relatos abordam a importância das obras artísticas (Música, Letras, Artes Plásticas, Artes Decorativas, Dança, etc), essas realidades imaginárias e, no entanto bem concretas, como alimentos de sua vida interior, fontes de referências para simbolizar situações, acontecimentos que permanecem sem palavras para serem ditos, descobertas de outros universos possíveis. Uma pesquisa e uma construção de conexões, de convivências que possam, também, permitir outros

olhares sobre si, permitir que se descubram outras potencialidades, sentir-se vinculado, em sua humanidade, com seres desconhecidos que são portadores de sensibilidades vizinhas ou totalmente “estrangeiras” utilizar essas / suas produções artísticas como mediação para falar de si e de sua visão de mundo etc. É preciso colocar aqui toda a vida onírica em estados de sono ou em “sonho acordado” cuja linguagem, frequentemente misteriosa, à primeira aproximação, remete a essa faculdade de imaginação para criar símbolos que nos falam noturnamente... Enfim, esse ser de imaginação manifesta-se em sonhos e projetos que marcam a existência ou que permitem reformulá-la. Mediante essas duas últimas formas, começamos já a articular o ser da imaginação ao Ser da ação, uma vez que não haveria ação sem um mínimo de antecipação e de projeções.

O ser de ação corporal é, sem dúvida, a dimensão do nosso ser no mundo que permite tornar tangíveis com maior evidência as formas de vínculos e de realizações que ele aciona, é a existencialidade em suas facetas aparentes, visíveis. A inscrição necessariamente material da ação corporal mostra que a ação só é pensável na interação social, seja mediante outras pessoas envolvidas pela própria ação, seja pela mobilização de meios técnicos, objetos e materiais diversos, seja, finalmente, nos vínculos conscientemente criados consigo mesmo para mobilizar os recursos interiores, a energia, a coragem, a vontade. O ser da ação corporal continua, mobiliza, aciona todas as outras dimensões do ser a fim de conseguir em seu movimento, em seu deslocamento, na transformação desejada, de tal maneira que esse movimento, esse deslocamento, essa transformação sejam sua melhor concretização, seu melhor *acabamento* possível. Tal como se diz de uma obra artística, seja literária, musical ou plástica, que ela é *bem acabada*.

A existencialidade evolutiva no singular-plural sustenta identidades espaciotemporais em redefinição quase constante

Favorecendo o conhecimento de si mesmo em todos os nossos registros, nossas dimensões, nossas facetas, a prática da pesquisa que utiliza nossa metodologia privilegia a atenção para o modo pelo qual cada pessoa utiliza a margem de liberdade e a capacidade criadora que evocamos no início desse texto. A auto-orientação de si, sub-produto da nossa criatividade (a invenção de si) torna-se uma tomada de poder sobre o modo pelo qual cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la inscrevendo-se num continuum sócio-cultural ou, em outras

palavras, na história coletiva de suas comunidades partilhadas. Essa capacidade criadora associada a outras dimensões de nosso ser humano apresenta-se como um objetivo educativo maior que só pode enriquecer nossas tradições educativas de transmissão e de conformação que tem seu valor específico. Ela aparece como particularmente adequada num período histórico no qual as mutações políticas, econômicas, culturais e ecológicas engendram uma ruptura com referenciais, valorizações e pertencimentos conhecidos e impõem a busca de novas coerências existenciais abertas ao inter-cultural.

As práticas de reflexão sobre si oferecidas pelos relatos de vida escritos centrados sobre a formação apresentam-se assim como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver um mundo em movimento, não controlado globalmente e, portanto, parcialmente controlável na escala das individualidades, que se faz e se desfaz incessantemente e que coloca em xeque a crença numa identidade por vir em proveito de uma existencialidade incessantemente em operação e em construção.

Mais globalmente, ainda, enquanto o essencial das ciências humanas observa a identidade no que ela se dá a ver, uma vez constituída, e em suas incidências em um conjunto de situações (identidade para os outros), o conceito de formação trabalhado pela mediação de uma reflexão sobre a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção que valoriza uma concepção de identidade para si, simultaneamente singular e sócio-culturalmente marcada. Mas, é preciso não perder de vista que essa identidade para si não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencimentos e grupos diversos com os quais todos e cada um tem uma história!)

Por essa razão, gostaria de ilustrar de modo muito concreto essa dimensão do singular-plural que dá às nossas metodologias reflexivas, interativas, co-interpretativas em olhares cruzados, um estatuto particular na construção de saberes sobre as dinâmicas, os recursos, os estados evolutivos dos seres humanos ao longo de sua existência e, sobretudo, da relação discursiva, ela própria, evolutiva que as pessoas, engajadas em nossos seminários, mantêm com os acontecimentos que pensam ser constitutivos e fundadores de sua existência.

É mediante a evocação de alguns momentos-chaves e experiências fundadoras de meu percurso de vida que darei os eixos principais do enquadramento epistemológico que sustenta essa noção de identidade para si evolutiva, incontornavelmente ligada a essa concepção de invenção de si no singu-

lar-plural⁸ e explicitarei meu ponto de vista sobre o paradigma do singular-plural. Uma vez mais, desejo mostrar por uma opção pela escrita autobiográfica a fecundidade do paradigma do singular plural, associado ao paradigma experiencial na perspectiva da abordagem biográfica.

Algumas experiências fundadoras tangíveis e invisíveis na minha trajetória identitária singular e sócio-histórica

Um primeiro momento faz referência à minha alegria de poder conectar, integrar, articular em minha tese de doutorado (*Le sujet en formation*, 1988 e publicada sob o título *Cheminer vers soi*, com a primeira edição em 1991) e, desde então, em todas as minhas práticas e publicações minha formação de base em antropologia cultural, em sociologia do conhecimento e os conhecimentos acumulados em outras disciplinas das ciências humanas, em particular a psicologia analítica, a psicossociologia, a educação e a filosofia.

O fato de que a abordagem biográfica, como suporte empírico para a reflexão compreensiva da formação de si como sujeito, tenha exigido uma “multireferencialidade” me deu, enfim, a sensação de que o saber universitário podia por essa direção sair de sua Torre de Babel, fazer sentido para o cidadão comum e ser, para ele, um saber de uso cotidiano (pertença à geração dos franceses de sessenta e oito).

Minha vida na África ocidental me levou a aprender bem cedo que os relatos de vida dos velhos eram as únicas fontes de memórias, por vezes individuais e coletivas e o *griot** no qual me tornei fazendo-me porta-voz, mediante a restituição de uma compreensão da singularidade de cada ser, de seu itinerário de formações que o ajudam a viver sua humanidade, esse papel de “griot” e de exploradora de um território ignorado em educação condiz perfeitamente com a minha sensibilidade intelectual e humana. Com os relatos de vida, o humano e a humanidade ganharam corpo, o concreto singular deu vida, informou e abriu novas perspectivas ao pensar geral e abstrato e às correlações estatísticas que caracterizam minha formação universitária. Assim, o caminho que fiz em minhas construções teóricas e que nomeei como o tipo de trabalho biográfico, efetuado com especificidades da minha metodologia, sustentada não somente pelo paradigma experiencial mas, igualmente, pelo paradigma do singular-plural, oxímoro que exprime bem as tensões dialéticas nas quais a vida ganha vida, inventa-se e graças a essa invenção se perpetua. Esse paradigma é tão potente

e fecundo que o desenvolvimento de atividades na tela da Internet ressalta, quase cotidianamente, sob novas formas o quanto esse paradigma não é uma simples invenção intelectual, mas constitui uma tomada de consciência nova para apreender numa mesma coerência conceitual práticas cotidianas tais como as páginas pessoais, os blogs, os álbuns de fotos em série, os diários íntimos, as produções literárias e visuais diversas, só para mencionar alguns exemplos.

O paradigma do singular-plural, como o experiencial, o da complexidade e o paradigma sistêmico não pertencem a nenhuma disciplina em particular, mesmo se cada uma delas os reivindicar para si ignorando a contribuição das outras e me parece, sobretudo, que devem ser considerados como um dos componentes dessa famosa perspectiva transdisciplinar cuja idéia circula há muito tempo, mas a qual falta ainda, por um lado, apoio teórico suficiente e, por outro, um desenvolvimento já liberto das convenções e limitações ligadas ao politicamente correto e ao epistemologicamente correto para encetar o trabalho de integração e de transcendência das disciplinas herdadas do século XIX. Pois, nas universidades, não é somente a concepção do saber recortado em disciplinas que datam do século XIX, mas igualmente todas a concepção das carreiras de pesquisadores, de seus itinerários de formação e das modalidades de reconhecimento do valor de seus trabalhos.

Um outro momento muito significativo para mim, porque fundador é constituído pela articulação entre minha atividade artística e minhas atividades biográficas profissionais. De início, não fiz essa ligação, a priori: lancei a primeira pedra da minha tese de doutorado em 1983 e já tinha começado a pintar, frequentemente, em 1975 e fui aceita como pintora profissional na Visarte (associação de pintores, escultores e arquitetos suíços) em 1980. Uma feliz sincronicidade (no sentido de Jung) fez com que no mês da minha defesa de tese eu participasse de uma exposição coletiva mostrando um tríptico, em grande formato, que foi especialmente criado para essa exposição. O tríptico se chama *Avant l'accomplissement* e conclui um período pictural chamado *Les voyages d'Élodie*.

A observação à distância, espacial e temporalmente, de minhas duas atividades profissionais durante duas exposições de si simultâneas me fez tomar consciência de que minha obra de pintura inscrevia-se totalmente numa perspectiva biográfica mesmo que não aparente à primeira vista, isto é, sob o ângulo de tomadas de consciência efetuadas a propósito de três períodos da minha vida (*Deux ou*

trois choses que je sais d'elle – la vie; Si j'aurais su j'aurais pas venu; Les voyages d'Élodie). E que minhas pesquisas universitárias ocorreram num processo de formação e de conhecimento que integravam minhas pesquisas na pintura.

Uma nova consciência de si, de um eu mais unificado inventado pela necessidade de uma coerência interior, emergiu graças a um desenvolvimento em suportes específicos (imagens e palavras) e desta consciência de si, nasceu uma invenção identitária que se chamou, também na época, de ato de dar sentido à sua vida. Assim, o trabalho biográfico permitiu criar um discurso que, ao ser feito, inventou a parte original de minha identidade de pesquisadora profissional e nutriu outras atividades, tais como meu trabalho de pintura e ajudou, ainda, a inventar a especificidade de minha identidade de artista profissional. Finalmente, no plano existencial, essa tomada de consciência me dá um horizonte de vida marcada pela integração de pontos de vista e praticas socialmente distintas.

Assim, o trabalho biográfico e autobiográfico se encontra no cruzamento de um destino sociológico, cultural e historicamente previsível – uma identidade predefinida, de uma memória personalizada desse destino potencial e identidade programada e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outros inconscientes ou ainda de convencer racionalmente.

É por isso que em minha tese de doutorado já se encontra essa idéia de que o relato de vida é, decerto, uma ficção baseada sobre fatos reais e que é esse relato ficcional o que permitirá, se a pessoa for capaz de assumir esse risco, a invenção de si autêntica. Sem esquecer que a invenção de si requer, não só, um discurso sobre si, mas projetos de si. Com efeito, o relato de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postule e então imagine poder vir a ser plenamente. Em outras palavras, é preciso poder imaginar ser e tornar-se, simultaneamente único porque singular e reconhecível porque socialmente identificável. Dito de outro modo, no exemplo aqui dado: pesquisador e artista, mas esta pesquisadora e esta artista.

O estabelecimento de um elo explícito e tangível entre atividade artística e atividade de pesquisa e de formação se exprime na escolha deliberada de apresentar num colóquio internacional na Universidade de Rennes, em 2 de setembro de 1998, uma comunicação sobre “As dimensões formadoras da escrita do relato de sua história de vida, da estranheza do outro à estranheza de si” e uma exposição de uma colagem biográfica composta de 9 quadros

(50 X 70 cm) intitulada *Fragments de mémoires en quête de sens* compostos a partir de fotos e de imagens extraídas de meus arquivos pessoais.

A temática do colóquio “Dinâmicas de linguagens e história de vida” incitou-me a prosseguir a integração das minhas duas atividades trabalhando com a seleção de imagens e de fotos biograficamente significativas para tentar uma escrita inédita de uma história de minha vida em nove quadros e trabalhando a composição pictural a fim de que ela desse conta da dinâmica biográfica em jogo em cada quadro. Esse exercício estimulante ocupou-me seis meses, e foi realizado em condições nem sempre satisfatórias para a artista, no que tange à qualidade das reproduções dos originais em fac-símiles e ao tempo disponível para melhor pensar as relações entre o preto, o branco e a cor, por exemplo, ou ainda as proporções das imagens entre elas, num mesmo quadro ou entre os quadros.

Essa experiência foi extremamente rica porque sugeriu uma infinidade de questões e concretizou publicamente ensaios desenvolvidos, inúmeras vezes, com meus alunos em seminários anuais na Universidade e em diversos contextos profissionais. Introduzo aqui previamente, a problemática dos momentos biográficos escolhidos como significativos e a da interpretação que participam diretamente da invenção de si. Pois, se a invenção de si é possível, é também e, sobretudo, porque os signos, as marcas, os símbolos que devem representar o autor, em sua dinâmica global ou numa das dimensões do seu ser no mundo são polissêmicos. Aliás, porque sabemos que “o mapa não é o território” essa polissemia nos estimula a partir em busca de nossos seres no mundo potenciais e, assim, inventarmos-nos a nós mesmos mediante nossos projetos. É assim que nossos fragmentos de memórias individuais e coletivos se transmitem em recursos, em nutrição, em inspiração para que nosso imaginário de nós mesmos possa inventar essa continuidade indispensável entre o presente e o futuro, graças ao nosso olhar retrospectivo sobre nós mesmos. Não é demais enfatizar aqui que o trabalho biográfico não é uma repetição do passado, mas uma retomada do futuro graças ao olhar retrospectivo, por um lado e por outro, cada evento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (sócio-culturais e sócio-históricos) quer sejam conscientes ou não.

Finalmente, o simpósio da ASIHVIF⁶, no ano 2000, sobre o tema “O sensível em formação”, no Centro de *Crêt-Bérard (Vaud-Suíça)* que concebemos e organizamos com os colegas do GRAPA (O “Grupo Universitário de Pesquisa sobre adultos e seus processos de Aprendizagens” foi criado na

Faculdade no início dos anos 1980 com meu colega Pierre Dominicé) deu a esse elo individualmente construído seu completo desdobramento graças à pluralidade das contribuições e à sinergia das sensibilidades presentes. O sensível como parte integrante de nosso processo de formação e de conhecimento foi abordado pela perspectiva do cinema com um filme autobiográfico do cineasta do *Québec Michel Moreau*, uma peça de teatro ligada às biografias dos atores (*Les Perdants Magnifiques*), a dança com um grupo fora do comum sobre o tema da emergência da humanidade, o lugar da música com a presença do pianista Roland Vuataz, igualmente Diretor do Conservatório Popular de Música e finalmente os vínculos entre o artista, sua vida e sua pintura na presença do pintor Gilbert Mazliah, professor de Artes plásticas na escola de Belas Artes.

Essa consideração das diferentes formas do sensível em nossa formação permite fazer emergir dimensões ocultas de si que redinamizam um projeto de si porque recompõem os recursos e uma coerência pessoal. Pode-se assim, se projetar, se identificar e introjetar aspectos disso que o sensível nos oferece para ver, sentir, pensar, fazer etc. Ainda aí há uma dinamização e uma invenção de si em novas perspectivas e em novas formas: a arte torna-se, assim, uma das vias de conhecimento. Essas formas do sensível são a melhor ilustração possível do paradigma do singular-plural. São uma vivência e uma atualização de uma sensibilidade ou de sensibilidades – quando se trata de criações coletivas – que articulam o potencial mais original com uma forma coletivamente reconhecível porque tem lugar numa continuidade histórica. A pluralidade das interpretações se desvela aqui em toda a sua amplitude: uma polissemia que, novamente, permite, funda, suscita um convite à invenção de uma nova significação. Penso, por exemplo, nas retomadas periódicas de *Antígona*, nas representações picturais de um Francis Bacon ou de um Picasso, nas interpretações musicais ou mesmo nas transcrições instrumentais.

Abertura sobre o labirinto identitária de um Si materializado, tangível, flexível e imaginário

Être civilisé, c'est reconnaître l'identité comme une construction, s'intéresser à mille textes et, par là, apprendre à s'identifier à des êtres qui ne vous ressemblent pas.

Nancy Huston *L'espèce fabulatrice*, 2008.

A invenção de si pressupõe como imaginável e possível um projeto de si, o que implica uma conquista progressiva e sempre um devir de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento,

de uma autonomia em nossas escolhas de vida e de nosso modo de vida, isto é, um verdadeiro trabalho de subjetivação de si materializado. Pois, finalmente, a invenção de si pode tornar-se uma das formas assumidas pela posição existencial da intencionalidade que se abre ao cotidiano e não somente em situações e contextos particulares. Ela diz respeito a todas as esferas da nossa existência, desde as roupas que escolhemos usar até os pratos que inventamos passando pela organização de nossos horários de férias e a escolha do lugar, a escolha de nossas leituras, filmes, exposições etc. Todas essas pequenas liberdades que se inscrevem, certamente, em restrições subjacentes como as finanças disponíveis, as negociações familiares, as ofertas de alojamentos, de lazer, de atividades culturais são marcadores da invenção de si no singular-plural.

Essa invenção de si no singular-plural tem, entretanto, um custo que nem sempre estamos dispostos a pagar: aceitar os comentários críticos e mesmo os afastamentos. Isso porque podemos viver durante períodos mais ou menos longos contando com saberes adquiridos de todas as espécies, projetos petrificados ou hesitantes, itinerários já balizados, submissões sociais aceitas com maior ou menor bom grado, como com complexos psíquicos que não chegamos a desfazer. Sem um trabalho especificamente centrado sobre as tomadas de consciência de nossas idéias, nossas crenças, nossas convicções etc, do qual o trabalho biográfico sobre os relatos de formação é uma das vias possíveis, nós ficamos profundamente prisioneiros de nossos destinos sócio-culturais e sócio-históricos. O relato é um território simbólico a ser percorrido frequentemente a fim de se descobrir nele o outro território que é o da nossa liberdade e de nossa evolução criadora.

A invenção de si, no singular-plural, implica, então, vigilância, vontade e perseverança a fim de se permanecer vivos em devir e não vivos em sursis. A globalização e as mesclas culturais estão se configurando em larga escala e não podemos ver distintamente o que advirá desse processo de mestiçagem que, em si, é um desafio singular e plural de invenção de si e de nós no presente.

Assim, quanto *mais* o paradigma do singular-plural se torna evidente mediante uma leitura de meu próprio itinerário confrontado com saberes construídos a partir de relatos escritos de formação, *mais* a invenção de si, individual e coletiva impõe-se como um dos benefícios potenciais de um trabalho hermenêutico criativo, em outras palavras, de uma práxis biográficas formadora e por isso mesmo transformadora. Certamente, as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser panacéia universal, elas

se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações social (como a mediação, por exemplo). Elas enriquecem também nosso repertório de “pessoas comuns” ao nos permitir aceder a uma consciência de si individual e coletiva mais sutil. Finalmente, elas oferecem a tomada de consciência fundamental de que a vida e seu devir se apresentam como um labirinto no qual as escolhas do presente tentam entrever esse futuro que vem ao nosso encontro.

Então não se agarrar as nossas identidades do momento é a melhor maneira de explorar as oportunidades do presente, ficar vivo para inventar o futuro.

Notas

¹ Miguel Torga, William Blake & Co., Língua de origem: português, 1986, 32p. ISBN 2841030083

² Esgotado. Dirigir-se à marie-christine.josso@unige.ch para compra sob encomenda.

³ A construção desse conceito revelou-se necessária quando organizamos em maio de 2000, em Crêt-Bérard (Vand-Suiça), um simpósio sobre “O sensível na formação” a partir de nossos procedimentos com “histórias de vida”. De fato, me era impossível avançar na concepção desse encontro até aquele

⁴ Danis Bois & Didier Austray, 2007, “Le paradigme du sensible” in *Réciprocités*, n°1, ver www.cerap.org. momento (já várias centenas em 20 anos) nos ensinavam sobre o conjunto das dimensões articuladas ao sensível.

⁵ Ver “La Co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d’écriture et d’interprétation des récits de vie”, sob a direção de Madelon Saada-Robert, Francia Leutenegger in *Expliquer et comprendre en sciences de l’éducation*. De Boeche Ed. Coll. Raisons Éducatives, Bruxelles, 2002. E também “Les dimensions formatrices de l’écriture du récit de son histoire de vie, de l’étrangeté de l’autre à l’étrangeté de soi” in *Actes du Colloque International de Rennes (set1998): Dynamiques langagières et Histoire de Vie*, Presses Universitaires de Rennes, 2002.

⁶ Association Internationale des Histoires de Vie en Formation

Referências

BACHELARD, G. *La formation de l’esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Vrin, Paris, 1938.

BERGER, È. *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l’intelligence du corps*. Éditions Point d’Appui, Paris, 2006.

BERGER ET LUCKMANN. *La construction sociale de la réalité*. Méridiens/ Klinshiem, Paris, 1986

BOIS, D. *Le moi renouvelé*. Éditions Point d’Appui, Paris, 2006.

COURTOIS, B & PREVOST, H (Ed.) *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon : Chronique Sociale, 1998.

DOMINICE, P. *L’histoire de vie comme processus de formation*. L’Harmattan, Paris, 1990.

FABRE, M. *Penser la formation*. PUF, Paris, 1994.

FERRAROTTI, F. *Histoire et histoires de vie*, Ed. Méridiens, Paris, 1983.

FORMENTI, L. La ricognizione biografica come metodo di ricerca in educazione. *Animazione Sociale*, 6/7,1994.

HONORE, B. *Vers l’œuvre de formation, L’ouverture à l’existence*. L’Harmattan, Paris, 1992.

HONORE, B. *L’épreuve de l’existence*, essai sur l’angoisse, l’espoir et la joie. L’Harmattan, Paris, 2005.

HUSTON, N. *L’espèce fabulatrice, Actes sud, Avignon (Fr)*, 2008.

JOSSO, M-Christine. (1991-1^{ière} édition) *Cheminer vers soi*. L’Age d’Homme/Payot, Paris et Lausanne. Encomendas diretamente marie-christine.josso@unige.ch, 1997.

_____, *La formation au cœur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*, (sous la direction de M-Ch. Josso) réunissant des contributions européennes, brésiliennes et québécoises ainsi qu’une bibliographie exhaustive en langue française en l’an 2000, l’Harmattan, Paris, 2000.

_____, *Experiências de vida e formação*, prefacio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira, Editora Educa-Formação (A. Nóvoa, Diretor), Universidade de Lisboa, 2002.

_____, *Experiências de vida e formação*, préface à l’édition brésilienne de Cecilia Warschauer, adaptation et révision pour le Brésil de Cecilia Warschauer, Editora Cortez, São Paulo, 2004, em reedição na Editora Idéias e Letras, S. Paulo (no prelo 2009).

_____, *Formação de adultos: aprender à viver e gerir as mudanças*. In: CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (Org.) *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências*, Ed. EDUCA-formação, Lisboa, 2005.

_____, os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si. In: SOUSA, E. C. de.; ABRAÃO, M.H.M.B. (Orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, pp. 21-40, Prefacio de M.-Christine Josso, EDUNEB e EDIPUCS Editoras, Brasil, 2006.

_____, As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras, pp. 373-383, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V.32, n.2, maio/agosto, Brasil, 2006.

_____, A transformação de si a partir da narração de histórias de vida, *Revista Educação*, PUCRS, Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação, Ano XXX, N° 3 (63) set/dez, Porto Alegre/RS (Br), 2007, www.pucrs.br/br/faced/pos/revista

_____, Los relatos de formación durante la vida como construcción de sentidos múltiples de la existencialidad. In *Revista Diálogos*, Año XII, volumen 3/2007, N° 52, Barcelona (E), 2007, www.dialogosred.net

_____, Abordagem biográfica em situações educativas: a formação de si. In: Presente! *Revista de Educação*, Ano 15 N°57, Junho/Agô, Salvador de Bahia, 2007, [revista@ceap.org.br].

_____, A formação na perspectiva biográfica como processo de construção do sujeito e das suas identidades. In: MORENO, L.V.A.; ROSITO, M.M.B. (Orgs.) *O sujeito na educação e Saúde Desafios na contemporaneidade*, Editora Loyola e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2007.

_____, *O sujeito sensível e renovação do eu*, co-organizadora com Danis Bois e Marc Humpich, Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008.

_____, As instâncias da expressão do biográfico singular plural. Junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico., pp. 13-40, introdução a obra *O sujeito sensível e renovação do eu*, Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008.

_____, A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação, *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*, Livro N° 2 do ENDIPE XIV, EDIPUCRS e Unisinos, Porto Alegre, RS, Brasil, 2008.

LEFEBVRE, H. *La somme et le reste*. Méridiens Klincksieck Éditeur, Paris, 1989.

MORIN, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil. (Original publié 1999), 2000.

PINEAU, G. *Produire sa vie*. Edilig, Paris, 1983.

PINEAU, G. L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'éco formation. *Éducation permanente*, 78-79, 25-39, 1985a.

PINEAU, G. *Temps et contretemps* (Coll. Éducation permanente). Montréal : Éditions Saint-Martin, 1987.

PINEAU, G. *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos, 2000.

PINEAU G. et LE GRAND, Jean-Louis. *L'histoire de vie*. Que sais-je? Paris, 1994.

RICŒUR, P. *Temps et récit* (Tome 2). Paris : Seuil, 1984.

SINGER, C. *Derniers fragments d'un long voyage*, Albin Michel, Paris, 2007.

WEBER, M. *Essai sur la théorie de la science*. Paris : Plon, 1965.

Recebido em novembro de 2008

Aprovado em dezembro de 2008

Sobre a autora:

Marie-Christine Josso é Socióloga, Antropóloga e Doutora em Ciências da Educação. Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Sobre a tradutora:

Denice Barbara Catani é Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde fez sua formação (graduação em Pedagogia, mestrado, doutorado e livre-docência). Pesquisa temas ligados à História da Educação, Profissão Docente e Formação de Professores. Exerceu os cargos de Chefe do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. Atualmente é vice-coordenadora do Programa.

Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada*

Maralice de Souza Neves**

Resumo

A formação de professores de línguas, sobretudo, a educação continuada (EC) tem sido muito investigada no campo da Lingüística Aplicada (LA). Entretanto, esta questão é ainda pouco analisada sob o olhar interdisciplinar da Análise de Discurso atravessada pela Psicanálise, e que pode oferecer problematização de questões no campo da AL. Nesta concepção, o sujeito é fundamentalmente heterogêneo, desejante e pulsional e por isso, toma posições que são apreendidas no discurso, instaurando nos modos de dizer mais ou menos explícitos, efeitos de sentido ou representações. Este artigo se refere ao discurso sobre a avaliação de aprendizagem de cinco enunciantes após dois anos do término de um curso de EC. Suas posições são carregadas de afetos e efeitos de sentido dicotômicos porque, uma vez pulsionais, dificultam os deslocamentos de sentido desejado nos cursos de EC.

Palavra-chave: Formação de professores de línguas; Avaliação de Aprendizagem; Discurso; Psicanálise.

Subjective identifications in the discourse about learning assessment after a Continuing Education program

Abstract

In Brazil, foreign language teaching, especially in the scope of continuing education (CE), has been largely investigated within the field of Applied Linguistics (AL). However, this issue has not been largely analyzed within the interdisciplinary approach of Discourse Analysis in interface with Psychoanalysis, and which may problematize issues in the AL field. In this concept, the human subject is essentially heterogeneous, desiring and driven by the Other's demands. This is why one takes positions perceived in discourse through more or less explicit modes of speaking understood as meaning effects or representations. This paper refers to the discourse of five teachers about their assessment practices of language learning two years after the end of a CE course. Their positions are filled with dichotomous affects and meaning effects as they are driven by the Other's demands, making it difficult for the teachers to change to what is desired by the CE courses.

Keywords: Language teaching education; Learning assessment; Discourse; Psychoanalysis.

Introdução

Nos espaços de formação de professores de línguas, o professor é convocado a assumir diferentes posições na cadeia discursiva e a reconstruir discursos sobre si e sobre sua prática, sendo estas de caráter subjetivo, tal como visto na perspectiva discursiva atravessada por conceitos da psicanálise. Esta considera que o sujeito, ao mesmo tempo em que assujeitado sócio-historicamente ao discurso porque este é que possibilita que se estabeleça laço

social, é também desejante e pulsional. As tomadas de posição desse sujeito-professor são, portanto, heterogêneas e muitas vezes conflitantes entre os vários e diferentes discursos da área de formação e a sua própria condição desejante (TAVARES E BERTOLDO, 2006, inédito).

Nesta perspectiva, o sujeito se dirige a um Outro (simbólico, pois se refere à memória discursiva que faz e precede o sujeito ao nomear as coisas) sem saber o que causa seu desejo. Este não-saber radical da ordem do utópico ou do impossível é o que gera angústia e pode ou não levar o sujeito a desejar saber sobre o que não sabe. Entende-se, nessa concepção, que o sujeito atribui significações aos diversos lugares que ocupa em sua vida, o que faz com que este esteja em constante construção. Do mesmo modo, entende-se que não há como se deter nas significações do enunciado, mas naquilo que move o

*Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado "Processo Identitário de Professores de Línguas em Formação Continuada", que se insere no projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) – EDUCONLE, da FALE/UFMG sob a coordenação geral da Profa. Deise Prina Dutra, à qual agradeço pela acolhida. Os enunciados analisados fazem parte de um corpus piloto do projeto. Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada no III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, em abril de 2008.

** Endereço eletrônico: maraliceneves@gmail.com

enunciador. (REVUZ, 1998; SERRANI-INFANTE, 1998a; PÊCHEUX, 2002; NEVES, 2006)

Pretendo, neste trabalho, apresentar e analisar sentidos representantes de efeitos que emergem no discurso de 5 (cinco) sujeitos-professores de inglês egressos de um curso de educação continuada (EC) em relação a sua prática de avaliação de aprendizagem dos seus alunos. Primeiramente, apresentarei os pressupostos teóricos que sustentam as interpretações que se seguem. Iniciarei com a noção de sujeito considerando, em seguida, a dimensão do interdiscurso e sua relação com o intradiscurso, apontando questões da falta e da heterogeneidade inerentes ao discurso e a sua interpretação. Finalmente, procurarei apreender na análise as representações dos professores no que se refere às posições que tomam sobre a sua prática de avaliação antes e após o curso de educação continuada. Essas posições são carregadas de afetos em relação a si e aos outros envolvidos no processo.

A concepção de sujeito da linguagem e do desejo

Na perspectiva discursiva articulada com a psicanálise, a noção de sujeito é a daquele assujeitado, antes de tudo, à linguagem. Na psicanálise o discurso estabelece o laço social. Alienado ao discurso, pois, o sujeito se constitui entre um significante e outro significante, sendo tomado pelo campo do Outro (ordem simbólica, legado da cultura, “espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo”- (ANDRÈS, 1993 p. 385). Essa articulação simbólica ganha sentido a partir do Nome-do-Pai (LACAN, 1998) figura da lei simbólica e da castração que resulta numa privação inerente ao ser e molda o imaginário, nem sempre coincidindo com a biologia.

Todavia, este não é um sujeito pleno, demasiadamente bem assujeitado ao simbólico; é também desejante. Afinal o sujeito está sempre prestes a se desestabilizar frente às manifestações do inconsciente que surgem no discurso através de equívocos, lapsos de escuta de escrita e de fala, esquecimentos, perdas, hesitações, gafes. É a linguagem que permite circunscrever o objeto do desejo (ROUDINESCO, 1977 citado por AUTHIER-REVUZ, 2004). Como sujeitos da linguagem e do desejo, ficam acentuadas a sua inadequação e a sua falta. Desse modo, citando Lacan, “isso que me falta, que jamais terei, dependendo disso, porque aí fundo o meu desejo.” O que o sujeito “pede” ao outro vem sempre acompanhado de algo que ele não sabe e que sustenta o seu desejo. (LACAN, 1985). É nessa dimensão desejante da linguagem que a pulsão¹ busca o gozo, visando fa-

zer algo no corpo do sujeito, contudo, consegui-lo. Entendo, nessa concepção, que o sujeito ao atribuir significações aos diversos lugares que ocupa em sua vida, faz com que conviva diariamente com a instância do Real, ou seja, com a impossibilidade da nomeação total do seu desejo. Essas significações não são livres de forças psíquicas que produzem um *quantum* de afeto (FREUD, 1926 citado por KAUFFMAN, 1993, p.14). “Os afetos e os sentimentos correspondem a processos de descarga cujas manifestações finais são percebidas como sensações”. Das várias experiências vividas pelos indivíduos, a angústia é o afeto especial da economia do sujeito, “uma combinação de certos sentimentos da série prazer-desprazer com descargas que lhe correspondem” (FREUD, 1926 citado por LAMBOTTE, 1993, p. 37); é aquilo que não engana e cujo ponto está na não correspondência entre o desejo e a falta (LACAN, 2005). É no sinal de desprazer percebido pelo eu que a angústia se manifesta produzindo algum modo de defesa alimentada pela pergunta “o que sou eu para o outro?”

Heterogeneidade e interdiscurso: noções fundamentais para a interpretação na análise de discurso

Atravessado por uma heterogeneidade fundante, que o descentra, o sujeito “não pode ser tomado *pele* que diz, mas *no* que diz” (AUTHIER-REVUZ, 1982 citado por TEIXEIRA, 2005, p. 152). Isso quer dizer que no que se diz há respeito a um outro que pode estar marcado na língua explicitamente, através de formas lingüísticas descritíveis, tais como, incisões, oposições, sinais; ou formas não marcadas da representação do dizer, puramente interpretativas, “que remetem a um além discursivo não identificado, o espaço do interdiscurso.” (*idem*, p.165).

O interdiscurso é o que nos permite surpreender no fio do dizer – o intradiscurso – a presença do outro [da ordem do imaginário] no discurso. A presença do interdiscurso é “a presença de um **não-dito**, sem fronteira localizável.” (MALDIDIER, 1990 citado por TEIXEIRA, 2005, p. 182, grifo da autora). A compreensão da existência do interdiscurso faz com que a prática discursiva se volte “para o que *resiste* ao dizer, no próprio dizer, o que interrompe o círculo da repetição e da paráfrase, embora reconhecendo que elas também são constitutivas do sentido.” (TEIXEIRA, p.183,). A Análise de Discurso reconhece a falta como constitutiva do sujeito e do sentido e Teixeira (*Op.cit.* p. 184) completa: “a língua tem as formas – mais explícitas ou menos explícitas – para sinalizar **isso** que fala antes, em outro

lugar, sem se dizer e que, no entanto, instaura efeitos de sentido.” (grifos da autora). Esta autora toma o interdiscurso como um rastro de memória, não visível na seqüência lingüística, que constitui também o sentido do discurso como produto de enunciações anteriores e se configura como uma evidência, mas é desestratificada pelos pontos de impossível (o Real) do equívoco e da heterogeneidade. O analista de discurso deve então buscar surpreender um sentido que se constrói como efeito de evidência no modo como ele pode ser desestabilizado na organização das seqüências discursivas. A busca do sentido como efeito de evidência é feita através de gestos de interpretação. São gestos porque são tomadas de posição nunca isentas da própria contingência, uma vez que o sujeito está implicado nesse gesto e, com ele acontecem pontos de equívoco que oferecem lugar à deriva de sentidos. (PÊCHEUX, 2002). Exatamente porque há deriva de sentidos que a interpretação não se fecha em si mesma, já que não há como apreender o **isso** interdiscursivo. Desse modo, busca-se pela análise, através do modo de dizer, uma interpretação possível no fio do discurso das representações que as enunciadoras fazem da avaliação de aprendizagem antes e depois do EDUCONLE.

Que posições tomam essas professoras?

Interessada no discurso dos primeiros egressos do EDUCONLE, para o qual ministrei um curso sobre Avaliação de Aprendizagem de Línguas, dentro do Eixo Metodológico do Curso², meu objetivo foi detectar momentos de interpretação enquanto tomadas de posição (ou representações) que aquele ensino sobre avaliação e a experiência de ser avaliado no curso tiveram para os egressos do EDUCONLE, após dois anos de seu término.

Brevemente situo que o curso de 8 (oito) horas/aula, foi ministrado em dois encontros, sendo que no primeiro encontro foram abordados os instrumentos de avaliação sem testes, tais como, portfólios, diários de aprendizagem, auto-avaliações, observações formais, etc. No segundo encontro, o foco foi na avaliação através de testes. Como formas de avaliação adotadas no próprio EDUCONLE, naquele ano, foram utilizados testes (nas aulas de língua) e diários de ensino/aprendizagem e portfólios (nas aulas de metodologia e no curso em geral).

Foram entregues, numa folha de papel a cinco enunciadoras, oito questões abertas para serem respondidas em áudio, estando as mesmas sozinhas e instruídas a dizerem o que lhes ocorresse como respostas às perguntas, sem se preocuparem com a ordem das perguntas, ou com repetições, hesitações,

lapsos, contradições e principalmente com a edição da gravação (SERRANI-INFANTE, 1998b)³. O desejável nesse procedimento é que, embora a presença imaginada do pesquisador não seja mitigada pela sua ausência, haja uma maior liberdade de expressão já que o pesquisador não se encontra ali para controlar a entrevista. O que se busca não é o que o enunciador informa, mas como o diz, qual seja, nas formas linguisticamente descritíveis. As perguntas foram as seguintes:

Perguntas apresentadas às enunciadoras

- Brevemente relate o que tem feito após a sua participação no EDUCONLE.
- Exponha as formas pelas quais você avalia o desempenho de seus alunos atualmente.
- Relate o que fazia antes (até algum tempo atrás) e o que faz agora.
- Defina o que você entende por avaliação de aprendizagem.
- Qual a sua opinião sobre os meios que conhece e que utiliza para avaliar seus alunos (sejam eles desenvolvidos por você mesma ou determinados pela coordenação da escola)?
- Como você descreve a sua relação com seus alunos? Exemplifique, se for possível.
- Você está satisfeito com o que faz hoje ou gostaria de mudar algo? Explique.
- Durante o curso do EDUCONLE você foi avaliada como aluna. Relate seus sentimentos em relação a esse processo.

Condições de produção do discurso das enunciadoras

Na concepção discursiva, as condições de produção do discurso se referem ao contexto e situação do discurso, bem como às imagens de si, do outro e do referente em relações de sentidos, de forças e de antecipação (PÊCHEUX, 1990). Podemos dizer, após elaborações que levam em conta a Psicanálise, que essas imagens de si correspondem ao Eu-ideal alienante (porque não corresponde à experiência) e estruturante (porque as tentativas de corresponder à imagem que queremos ter para o outro é que me constituem como sujeito). Entretanto, como já foi apontado, é o Outro (da ordem simbólica ou chave das significações inacessíveis ao sujeito) que ordena, organiza o mundo imaginário ao qual o sujeito se aliena (TEIXEIRA, 2005). O Eu, então, se constitui no imaginário como uma identidade unificada, mas esse “sujeito como um todo” é o efeito clivado, faltoso e desejanço do inconsciente que pertence

ao simbólico e à ordem imaginária (EAGLETON, 1996 citado por TEIXEIRA, 2005)

É com ênfase na ordem imaginária que proponho pensar também a identificação do sujeito com as determinações sociais e culturais que formam a história individual de cada enunciador. Lembro com Freud (1921) que a identificação é mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa e que o indivíduo não existe fora do domínio social no qual ele se investe narcisicamente para ser aceito e amado. Nossas enunciadoras, ao estarem no ambiente da escola pública onde circula o discurso da falta de qualidade do ensino público “freqüentemente explicado pela falta de qualidade de seus atores: alunos, docentes, administradores e pais” (AKKARI, 2001), já tendem a estar identificados com o que o autor aponta como sendo as falhas atribuídas às inaptidões individuais. Também faz efeito o discurso da falta de prestígio das línguas estrangeiras nas escolas secundárias e da crença de que não se aprende inglês nas escolas regulares (MOITA LOPES, 1996). As determinações culturais, sociais e históricas desses discursos são “esquecidas” na rede interdiscursiva.

Essas identificações freqüentemente entram em confronto com as representações do que desejam que seja um curso numa universidade pública de qualidade: uma regraduação, e que os cursos de educação continuada não podem oferecer. Por outro lado, o desejo de profissionais que oferecem o curso é de que

a universidade pública [deva] tomar posicionamentos e efetuar ações concretas que possam contribuir para o desenvolvimento desses professores através de projetos que visem à educação continuada dos mesmos, proporcionando-lhes chances de desenvolvimento autônomo ao longo da vida profissional. (DUTRA et al., 2004)

Portanto, é partir das considerações acima apresentadas que passo a uma breve descrição das enunciadoras e em seguida apresento as análises dos enunciados:

Descrição das enunciadoras⁴:

- **A.** leciona em três escolas, uma estadual e duas particulares para os níveis fundamental (6^a, 7^a e 8^a séries) e médio (1^o e 2^o), mas com carga horária reduzida. Níveis de inglês que leciona, segundo o que relata, são básico e intermediário. Está cursando o mestrado na **FALE-UFMG** sob a orientação de uma das

coordenadoras do **EDUCONLE**.

- **M.C.** leciona em um colégio municipal de BH (Ciclos) para a 6^a, 7^a e 8^a séries. Manteve, após o **EDUCONLE**, as mesmas atividades de antes, não exercendo mais nenhuma outra atividade profissional ou acadêmica. Não mencionou planos futuros.
- **V.** leciona em um colégio estadual nas séries de 2^o a 4^o e na 7^a série do fundamental (Inglês básico). Participou de cursos de capacitação oferecidos pelo Colégio onde trabalha, fez alguns workshops (não especificou quais) e também cursou inglês em curso livre. Está somente lecionando, no momento. Mencionou desejo de fazer uma pós-graduação, impedido, no momento, por problemas familiares.
- **S.** leciona em duas escolas estaduais para todas as turmas do ensino fundamental. Alguns meses depois do término do **EDUCONLE**, no ano seguinte, a depoente ganhou uma bolsa de estudos da Cultura Inglesa e estudou inglês por 6 meses. Não pode continuar o curso no semestre seguinte devido a uma cirurgia do maxilar. Voltou recentemente aos estudos da língua com aulas particulares e está lecionando. No final, seu depoimento foi permeado de emoção, sendo que ela chorou por diversas vezes.
- **J.** leciona em uma escola municipal de Betim (5^a a 8^a séries, ou 2^o, 3^o e 4^o ciclos) durante o dia e à noite trabalha com educação de jovens e adultos. Após o término do **EDUCONLE**, ela aumentou a carga horária nas escolas onde trabalhava, não exercendo mais nenhuma outra atividade. Não mencionou planos futuros.

Gestos de interpretação dos enunciados:

1)Efeitos de sentido nos gestos de MC: *tentativa, procura, busca (dificuldade) em contraposição aos efeitos de tranquilidade, quase diversão⁵*

Exemplo 1:

MC: após a minha participação no **EDUCONLE** eu tenho tentado colocar em prática aquilo que eu consegui de aprendizado eu tento durante o processo fazer uma avaliação contínua do desempenho observando os avanços e retrocessos por ele cometidos neste ponto eu procuro eu faço (+) uma avaliação mais no sentido de traçar uma meta pro aprendizado ser mais eficiente

eu **busco** (2.0) **com tranquilidade** passar pros meus alunos

MC: a gente consegue **muito tranquilamente** resolver as questões (+) as pendências as dúvidas e **até mesmo** divertir

Nos enunciados de **MC**, os sentidos da prática da avaliação no sintagma verbal **tentar** se repete parafrasticamente também em **buscar**, **procurar** de modo a marcar na opacidade do dizer que, na prática de ensino e avaliação após o EDUCONLE, uma dificuldade que contradiz o dizer que “a gente consegue **muito tranquilamente** resolver as questões (+) as pendências as dúvidas e até mesmo divertir” (**MC**).

1.2) **MC:** *Avaliação como denegação da forma e da punição acarretadoras de medo*

Exemplo 2:

MC: avaliar é muito importante **não na forma** (+) é (+) **não aquela avaliação** enquanto punição avaliação quantitativa e sim avaliação do processo de aprendizagem (incisa através da negação)

Existem meios de avaliação **que não condiz** com o aprendizado (+) pelo contrário ao invés de avaliar (+) **ele faz com que o aluno tenha medo e não participa** realmente daquilo que ele é capaz (+) **não produz** aquilo que ele determina ou aquilo que ele conhece (2.0) **a avaliação no sentido de punição** (+) ela muitas vezes **dá medo** (+) e interfere no psicológico do aprendiz e não produz o efeito que a gente precisa ser produzido (+) na verdade (+) a avaliação **ela só é realmente valorizada** ou (+) **realmente eficaz quando ela aponta o retrocesso do aluno e prá que isso aconteça é necessário que ela seja feita de forma bem à vontade mas o aluno possa tranquilamente expor colocar aquilo que ele aprendeu ou aquilo que ele é capaz de produzir** sem(+)ser realmente **avaliado pra nota** ou mesmo pra (1,5) **pra passar de ano**// (equivoco através do referente isso)

Em relação ao sentido atribuído ao referente *avaliação*, há uma sobreposição entre o sentido de *avaliação contínua do desempenho, de processo de aprendizagem, de observação dos avanços e retrocessos, mais eficiente e com metas traçadas* “aprendidos” no EDUCONLE, e aqueles já tradicionalmente conhecidos, tais como vetor de punição, acar-

retador de medos e dificuldades, *instrumento com a finalidade de passar e ter nota*. Como há um isso interdiscursivo que fala antes em outro lugar, vemos nos negritos da transcrição o deslize dos sentidos nos modos de dizer, que a um só tempo marcam o desejo da enunciadora de que a teoria recém-adquirida seja o conhecimento que deverá sanar seus problemas e inquietações e a impossibilidade desse apaziguamento nas representações da avaliação que ela atribui aos outros (talvez os alunos, os colegas, a uma representação sua anterior...).

Ao definir o que é avaliação, a enunciadora interrompe o dizer e dá lugar à incisa que nega um outro dizer. Para Freud, segundo Andrès (1993), a primeira afirmativa utiliza os termos em que estão encerrados os afetos (*a avaliação é muito importante*); a negação em seguida permite a tomada de consciência do recalçamento, sem que o sujeito aceite seu conteúdo (*não como forma, não como punição*). Dessa forma há uma “separação da função intelectual do processo afetivo.” Trata-se da denegação. Nos termos de Lacan, prossegue Andrès, “toda mensagem depende da denegação porque é dirigida a um outro ao qual o pensamento é atribuído” (*idem*, p. 356).

Ainda, no mesmo enunciado, **MC** produz um equívoco, marcado na parte sublinhada, entre a avaliação tradicional valorizada pelos outros, nomeados através do uso de agente desconhecido (em negrito) – de que, ela procura se afastar em seu discurso hoje – e a avaliação, representada no seu discurso atual (sublinhado). O equívoco se estabelece a partir do sintagma, marcado em itálico, e *pra que isso aconteça*.

Finalmente, ao destacar os efeitos de evidência nas seqüências discursivas de **MC**, pode-se inferir que não há substituição de uma teoria por outra “mais nova”, ou mesmo de uma prática por outra “mais eficiente”, mas ação de teoria e ação de prática em relações de revezamento ou em rede, que é, enfim, uma não totalização, ou não completude, já que as relações teoria – prática são parciais e fragmentárias, conforme marcam Deleuze e Foucault (1981). Problematizamos, na dicotomia apontada no discurso da depoente, assim como é também o caso das enunciadoras abaixo, que talvez a questão não seja de substituir uma solução por outra, ou as avaliações tradicionais pelas avaliações alternativas, ou as aulas tradicionais por aulas de metodologia renovada, mas de colocar o professor frente a diferentes posições discursivas, conflitantes, heterogêneas, prenhes de fatores afetivos e, portanto, não tão tranquilas assim e nem tão idealizadas. Como afeto especial, a angústia gerada é o que pode levar, de fato, ao deslo-

camento para sair da insatisfação. Entendo como deslocamento discursivo algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças significativas, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras.

2) Efeitos de evidências de conflito na fala de V: a avaliação representada na observação da dificuldade em dicotomia com a facilidade

Exemplo 3:

V: então um aluno que tem **uma dificuldade quer dizer uma facilidade** no writing ele vai conseguir fazer com mais facilidade certas questões ou aquele que tem facilidade no reading (+) então eu **tento adaptar** as minhas avaliações dentro do conhecimento que o aluno tem (+) ajudando de forma melhor//

V: eu era um um **pra se dizer (+) um professor robô (+)** e quando eu vim no **EDUCONLE (+)** eles me ensinaram muito (+) metodologias diferentes (+)

V: mas eu tive professores que me ensinaram **que (+) esse (+) esse (+) como posso dizer (+) essa dificuldade que eu tenho** de me expressar **não seria um empecilho (+)** pra eu aprender outras maneiras, né (1.0) de fazer uma boa aula

Na primeira seqüência da fala de V, irrompe um lapso, ou seja, uma das formas de ato falho (caracterizado também por outras manifestações não encontradas nestes enunciados, tais como, falsa leitura, falsa audição, esquecimento, descumprimento de intenção, perdas, incapacidade de encontrar um objeto, certos erros) na substituição de “facilidade” por “dificuldade”. Este assinala, em primeiro lugar a revelação de um desejo inconsciente (de que o aluno tivesse facilidade em escrever) e a um só tempo atesta o inconsciente estruturado como uma linguagem, podendo ser decifrado como uma mensagem (a representação do aluno e dela própria com dificuldades). Cabe lembrar que a representação de dificuldade aponta para a alienação dos sujeitos ao discurso da falta de qualidade atribuída à falta de qualificação individual.

Ainda, considerando como marcação explícita na língua as não coincidências interlocutivas e glosas reflexivas apontadas por Authier-Revuz (2004, p. 83), vemos no depoimento de V., pontos

de não-coincidência entre as palavras e as coisas – nas glosas que representam as buscas, hesitações, etc, a busca da “palavra exata”. Segundo a autora, o estatuto dessas glosas é complexo e expõe a “hiância inerente ao dizer” (p. 89), para além da dificuldade local de comunicação, é a testemunha de uma posição específica do enunciador “em sua relação conjunta com o outro interlocutor e com seu próprio sentido” (p.101). Essa palavra incerta em relação a ela mesma busca encontrar a completude, cuja falta ela sente nela mesma, na coincidência com o outro que restitui o não-dito. Ainda, na negação não seria um empecilho, mais uma vez é reforçada a dificuldade, o empecilho também através da negativa e do verbo no futuro do pretérito, que ressalta a realidade do empecilho e não o hipotético.

3) Efeitos de evidência sobre as provas e outros tipos de avaliação nas falas de J, S e A: *causadoras de medo, pânico, retração, fechamento em oposição a atividades de avaliação imperceptíveis, gratificantes, prazerosas*

Entendo que as teorias apontadas nos cursos do eixo metodológico do EDUCONLE acabam por se tornar prescritivas, idealizadas, pois com seu cunho científico, ao serem ministradas por profissionais da universidade pública, ganham formas de verdade, de completude e de conhecimento no inconsciente coletivo do curso de EC. Vejamos também exemplos de **J, S e A:**

Exemplos 4, 5, 6:

J: melhor atualmente eu **não avalio meu aluno** é é quantitativamente a minha avaliação é **diária** e e no desenrolar das aulas é é **eu aprendi a utilizar o diário de bordo** né que até então é eu não utilizava (+) eu não aprendi né quando eu estudei a avaliação era só (+) prova só teste que avaliava só prova escrita nota agora não(+) eu até falo sobre meus alunos claramente a respeito de avaliação porque eles ainda pensam que(+) **é uma nota de prova é uma nota num teste que vai definir a vida deles**

J: eu mostro pra eles por que eles têm muito medo quando pegam prova quando recebem uma prova corrigida quer ela tenha conceito tenha nota eles já entram em pânico

J: isso acontece deles receberem as avaliações (+) eles ficam frustrados e pensam em desistir e tudo mais e falam que (+) ah eu não vou aprender e no entanto é gratificante quando

uma atividade que eles nem percebem mas na verdade está sendo avaliado isso é satisfatório

S. desde quando eu saí do EDUCONLE (+) eu comecei a verificar a minha maneira de avaliar os alunos (+) eu vi que eu precisava mudar que eu não estava avaliando corretamente (+) que eu precisava buscar novos meios eu falo muito com eles que eu avalio continuamente (+) eu não creio só numa prova se eu avalio só na prova (+) o aluno pode se sentir retraído (+) pode por algum momento estar nervoso e não ir bem numa avaliação Nós temos que buscar um método uma avaliação em que se há prazer no aprender (+) então eu creio que se houve prazer (+) se houve (0.5) a participação (+) automaticamente esse aluno ele vai aprender no mês de abril (+) eu não pude mais acompanhar essa turma (+) e os professores que me substituíram eles não (+) haviam avaliado dessa forma né (+) por mais que eu também compartilhei algumas coisas que eu havia aprendido no EDUCONLE (+) não foi posto em prática por alguns deles né (1.0)

A. antes do EDUCONLE eu tinha uma visão bastante tradicionalista de avaliação (+) eu acreditava que o que media o conhecimento era realmente uma prova (+) baseada no conteúdo dado (+) e se o aluno sáisse bem ou se ele tivesse uma boa pontuação (+) nesta prova (+) era considerado por mim um bom aluno (0.5) Com o passar o tempo né com as leituras que eu fui fazendo (+) eu fui descobrindo novas formas hoje eu busco avaliar muito mais todo o processo de aprendizagem em si do que o produto final (+) busco avaliar eéé (+) essas atividades leves que são feitas na própria sala de sala que normalmente eles não têm idéia de que estão sendo avaliados avaliar todo esse processo é (+) muito tranquilo hoje em sala de aula (+) a maioria das escolas hoje ela te dá essa liberdade (+) tirando uma escola ou outra que tem uma postura mais tradicional e (+) e vê a avaliação como algo mais fechado (+)

O efeito de sentido, no fio do discurso das enunciadoras, é a oposição entre o modo “tradicional” de ver a avaliação e as outras avaliações alternativas. Por um lado, são vistas como provas causadoras de medo, de dificuldades que, no fio do discurso já faz parte de uma prática do seu passado ou são atribuídas aos alunos ou outros colegas. Por outro

lado, já são adotadas as concepções “aprendidas” no curso, “novas” representações de avaliação do processo, que significa ver o todo, utilizado através de práticas de avaliação não percebidas pelos alunos, diárias, contínuas, qualitativas, lúdicas, prazerosas, criativas. Cabe ressaltar, entretanto, que no aparente convívio das duas formas de avaliação, há embates de discursos porque, além do desejo de que haja um desenvolvimento autônomo das enunciadoras por parte dos professores do curso, há também uma forma prescritiva e incondicionalmente dicotômica de colocar o “novo” conhecimento para se superar o “velho”. Um exemplo, pelo qual me responsabilizo, é apresentar as formas de avaliar a partir da distinção “avaliação com testes” e “avaliação sem testes”. Como marcam Bertoldo e Tavares (2006, p.4, inédito), a ênfase dada à teoria e à metodologia é a de “solucionadoras de problemas do fazer pedagógico, fazendo acirrar a dicotomia existente entre teoria e prática.”

Considerações finais

As práticas de avaliação se manifestam numa representação dicotômica sobre a avaliação tradicional em oposição à avaliação conhecida como alternativa nos meios especializados. O discurso dessa oposição é recorrente em seqüências de todas as enunciadoras. Nesses enunciados, a avaliação mais processual e contínua se caracteriza como muito menos ameaçadora. Parece se encaixar no que Bertoldo e Tavares (2006, inédito) alertam em relação à perspectiva que vê a educação como mudança de “política de vida” (citando GIDDENS, 1991). Na perspectiva de Giddens (1991), a emancipação das limitações é possível através de auto-observação. Assim, ao propor uma prática reflexiva no curso de EC, sempre levando em conta o sujeito intencional, que consegue superar suas limitações, o discurso dos enunciadores do curso acaba por representar um imperativo de transformação de postura.

No caso das representações sobre avaliação, a primeira, “tradicional” deve ser abandonada ou revisada para dar lugar à segunda representada como processual, leve, tranqüila. Nessa “mudança” idealizada, o efeito de sentido é representado na modificação da relação afetiva de cunho negativo para uma relação positiva entre a enunciadora e seus alunos. Se antes, ao menos no fio do discurso, os efeitos de evidência no dizer das enunciadoras eram de dificuldade, medo, pânico, punição, retração e fechamento, passam a ser idealmente de tranqüilidade, facilidade, continuidade, diversão, criatividade e, antes de tudo, de não percepção das sensações desagradáveis

acionadas por toda prática de avaliação que logicamente significa “o julgamento do Outro para quem tanto me esforço para agradar”.

Nesse gesto de interpretação das enunciadoras evidencia-se o desejo de completude e perfeição, certamente geradoras de angústia e que dificilmente se verifica na prática, uma vez que é da ordem do impossível a idealizada substituição de uma teoria por outra. Como seres pulsionais, somos levados a repetir sensações com as quais nos identificamos. Assim também nos traímos no lugar de prescritores de mudanças, também não conseguindo nos desfazer de posições dicotômicas.

Talvez seja possível pensar o que a partir do limite colocado pelo impossível do saber haja uma possibilidade na proposta de Deleuze e Foucault (1981), ou seja, que as ações de teoria ou de prática sejam pensadas em revezamento ou em rede; justamente, acrescento, porque são angustiantes. Afinal, entendo que, quando carregadas de afetos que nos levam a repetir a ordem de um gozo submetido aos significantes da prática anterior, mais difíceis se tornam as posições que deslocam sentidos para outra prática que se caracterize como a desejada no ideal dos cursos de EC.

Volto a lembrar que nossa subjetividade está em construção constante uma vez que nossas identificações e desejos inconscientes são partes determinantes nesse processo. Tomamos posições no discurso e assim nos constituímos nas oscilações dicotômicas de nosso pensamento moderno, sempre idealizando representações impossíveis de atingir e que são simbolizadas no discurso. Cabe-nos como educadores e professores não glorificar tanto a nossa prática e continuar tentando trabalhar para a problematização da completude e da autonomia já que os deslocamentos não se processam exclusivamente através da reflexão consciente. Mudanças nas formas de trabalhar a avaliação já estão sendo implementadas no ano em curso; entretanto, não há como saber de seus efeitos.

Notas

¹ Digamos que a pulsão seja como uma máquina que visa fazer algo no corpo para descarregar uma energia sexual. O objetivo da pulsão é o gozo: o gozo da pulsão de morte. Não existe corpo humano sem pulsão (não se pode livrar dela). A pulsão é parcial (o olhar=escópica, a voz=invocante, o cíbalo=anal, o seio=oral, o nada=morte) porque para gozar necessita do campo do Outro. Lacan procura mostrar que o gozo se sustenta pela obediência do sujeito a uma ordem que o conduz e, dessa forma, o sujeito abandona o que acontece com o seu desejo e se destrói na submissão ao Outro (Roudinesco e Plon, 1998). Na operação de satisfação da pulsão sempre sobra alguma coisa; o gozo não é pleno, fica um resto, ou seja, o campo da falta, o campo do não especularizável (não há imagem para isso). É o objeto da pulsão, o que fica a desejar.

² No EDUCONLE, até 2007, eram oferecidos cursos modulares concernentes a metodologias de ensino às sextas-feiras (Eixo Metodológico) e aulas de língua inglesa ou espanhola aos sábados (Eixo Lingüístico) durante dois anos (300h/aula). Atualmente este formato sofreu várias modificações.

³ O procedimento adotado neste trabalho é uma modificação daquele proposto por Serrani-Infante (1998b) no projeto AREDA (Análise de Ressonâncias

Discursivas em Depoimentos Abertos). Originalmente, o instrumento utilizado propõe um maior número que perguntas recorrentes, mas sob formas modificadas, para que seja possível “observar ressonâncias em depoimentos diferentes sobre o ‘mesmo’ tópico (p.153, aspas da autora).

⁴ Para salvaguardar a identidade das enunciatórias pedi que adotassem pseudônimos e aqui ainda optei pela utilização somente das iniciais dos pseudônimos.

⁵ Nas transcrições as pausas são apresentadas com o sinal (+) para pausas curtas e (0.5) (1.0) (2.0) etc para pausas mais longas. Os negritos ressaltam as recorrências analisadas em primeiro plano; a parte sublinhada resalta a análise de equívocos, denegações, lapsos, busca da palavra certa que atesta a não coincidência do dizer com o intencionado, etc. A parte em itálico marca ainda uma terceira instância de análise, destacando entre o que está sublinhado ou/e em negrito, alguma sobreposição de marcas lingüísticas numa mesma análise.

Referências

- AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação & Sociedade*, 2001, v. 22, n. 74, ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 jun. 2008.
- ANDRÉS, M. Negação. In: KAUFFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 356-358.
- _____. O Outro. In: KAUFFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p.385-387
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a Transparência e a Opacidade*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.
- BERTOLDO, E. S.; TAVARES, C. N. V. Subjetividade em construção nos discursos sobre formação de professores de língua. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006. Inédito.
- DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, 2^a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- DUTRA, D. P. et al. Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras: como a Extensão, o Ensino e a Pesquisa Constroem Resultados Positivos. In: *Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, 2., Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/educonle>. Acesso em: 10 jun. 2008.)
- FREUD, S. (1921) *Group Psychology and the analysis of the ego*. New York: Liveright Publishing, 1951. Disponível em: <www.questia.com>. Acesso em 18 jun. 2008.
- _____. (1925-1926) Um estudo autobiográfico. Inibições, sintomas e ansiedade. A questão da análise leiga e outros trabalhos. v. XX. In: ____ *Obras psicológicas de Sigmund Freud*. São Paulo: Imago. (CD ROM - Edição Standard Brasileira, 1966-1980)
- GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: self and*

society in the late modern age. Cambridge: Polity Press, 1991.

KAUFFMANN, P. Afeto. In: KAUFFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 11-15

LACAN, J. J. (1973) *O seminário*, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. (1966) De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: LACAN, J. *J. Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 537-590

_____. (1962) *O seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LAMBOTTE, M. C. Angústia. In: KAUFFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 36-44

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M. J. *Práticas identitárias: língua e discurso*. 2006. p.45-56

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso, AAD-69. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p.61-105.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1983) *O Discurso; estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SERRANI-INFANTE, S. M. _____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998a. p.231-264.

_____. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. p. 143-167.

TEIXEIRA, M. *Análise de Discurso e Psicanálise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

Recebido em agosto de 2008

Aprovado em dezembro de 2008

Sobre a autora:

Maralice de Souza Neves: Graduada em Letras-Inglês (licenciatura) e em Psicologia (bacharelado e psicólogo) pela UFMG. Mestre em Estudos Lingüísticos, também, pela UFMG. Doutora em Linguística Aplicada com ênfase em Ensino/Aprendizagem de línguas, pela UNICAMP. Atualmente é professora Adjunta na UFMG, atuando na graduação e na pós-graduação.

Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos

*Renata Prensteter Gama**

*Dario Fiorentini***

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever e analisar as contribuições de grupos colaborativos à constituição de identidades do professor iniciante de matemática. Os grupos e os sujeitos foram identificados através de questionário. Para aprofundamento, foram investigados três professores de grupos distintos. A pesquisa de natureza qualitativa interpretativa utilizou: entrevistas; observações de aulas e de reuniões dos grupos; publicações dos grupos e dos iniciantes. Na análise foi utilizada a técnica da triangulação de dados e confrontação com a literatura relativa à fase inicial da carreira, à identidade profissional e à colaboração. Os resultados evidenciam que cada docente desenvolveu no grupo estranhamentos e aprendizagens a partir do olhar “para si” como trajetória, “para o outro” em modelos/experiências e “do outro” sobre seu trabalho docente em diferentes contextos. Do cruzamento de olhares e da prática colaborativa, emergiram identidades múltiplas e cambiantes que evidenciam diferentes modos de ser e estar professor/a na escola.

Palavras-chave: Professores iniciantes; Identidade profissional; Grupos colaborativos.

Identity of beginning mathematics teachers who participate in collaborative groups

Abstract

The goal of this article is to describe and to analyze the contributions of collaborative groups to the identity constitution of beginning mathematics teachers. Groups and individuals were identified through questionnaire. In order to deepen the study, three teachers of distinct groups were investigated. This research of interpretative and qualitative nature made use of: interviews; observation of classes and of group reunions, publications of the groups and of the beginning teachers. For the analysis, it was applied the technique of data triangulation, as well as the confrontation with literature related to the initial phase of the career, to the professional identity and to collaboration. The results evidence that each teacher has faced unfamiliarities and also developed knowledge in the group, observing his/her own trajectory, looking at models and experiences of others, as well as at their educational work in different contexts. From those distinct views and from the collaborative practice, multiple and changing identities have emerged, which are evidences of the several manners of being a teacher at school.

Keywords: Beginning teachers; Professional identity; Collaborative groups.

Introdução

O início de carreira docente, no Brasil, tem recebido pouca atenção tanto por parte das instituições formadoras de professores e das políticas públicas, quanto dos pesquisadores em educação. De fato, conforme mostra revisão feita por Gama (2007), foram produzidas no Brasil, até o ano de 2006, apenas 28 dissertações de mestrado e teses de doutorado em educação que tinham como foco de estudo o início da carreira docente. A literatura internacional há anos tem descrito este período como uma fase importante e problemática da carreira do professor, a qual é marcada pela insegurança, por

conflitos e grandes aprendizagens e, sobretudo, pelo desenvolvimento pessoal e profissional e pela construção de identidades profissionais.

Os estudos de Rocha (2005) e Rocha e Fiorentini (2006) mostraram o quanto é difícil ao professor iniciante de Matemática, mesmo com boa formação profissional, sobreviver com dignidade e trabalho produtivo na escola pública brasileira. Estes estudos, por outro lado, encontraram indícios de que a colaboração entre professores e formadores, nessa fase, poderia representar um fator importante ao desenvolvimento profissional do professor iniciante.

Instigada por esses indícios, Gama (2007) desenvolveu uma pesquisa de doutorado na qual

* Endereço eletrônico: rpgama@ufscar.br

** Endereço eletrônico: dario@unicamp.br

buscou investigar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes de matemática que participavam de grupos colaborativos. Como um recorte desse estudo, o presente trabalho tem por objetivo de descrever e analisar as contribuições dos grupos colaborativos à constituição de identidades do professor de matemática em início de carreira. Pretendemos analisar a multiplicidade de fatores e aprendizagens formais, informais e sociais que influenciam na constituição da identidade profissional e a importância do apoio e acompanhamento sistemático ao professor iniciante para seu desenvolvimento profissional como docente.

Neste artigo, apresentamos inicialmente alguns aspectos teóricos que embasam a problemática do estudo, destacando a fase inicial da carreira, a construção da identidade profissional docente e os grupos de apoio à docência. A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa. E, por último, desenvolvemos a análise do processo de constituição das identidades dos professores iniciantes que participam de grupos colaborativos.

Problemática do estudo e breve discussão teórica

A literatura internacional considera a fase inicial da carreira como sendo normalmente um período que vai até os três primeiros anos de docência. É um período importante de desenvolvimento profissional, caracterizado por tensões, dificuldades, desafios e intensas aprendizagens tanto profissionais quanto pessoais, em contextos diversos. Dentre as características apontadas pela literatura, destacamos o fato de que esta fase da carreira é marcada por sentimentos de *sobrevivência* e de *descoberta* da profissão docente (Huberman, 1997).

O sentimento de *sobrevivência* também é conhecido na literatura como *choque de realidade* (Veenman, 1988) e/ou *confrontação inicial* com a complexidade da prática profissional. Esse sentimento emerge quando o professor iniciante se depara com situações complexas nunca vistas antes: dificuldades de relacionamento com alunos, com a direção, com pais e com colegas mais experientes; dificuldades na transmissão de conhecimentos, no uso de material didático, entre outros.

Em contrapartida ao sentimento de sobrevivência, surge quase que simultaneamente, o de *descoberta* da especificidade do trabalho docente ou de *pertença* a uma comunidade profissional e que se manifesta pelo

entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade

(ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional (Huberman, 1997, p. 39).

Esses sentimentos exercem importante influência à construção de identidades profissionais, à permanência na carreira e ao próprio desenvolvimento profissional. Nesse processo de construção de identidades do professor, Rocha e Fiorentini (2006) reconhecem a importância da socialização profissional nessa fase inicial, pois

é quando este internaliza e assume papéis, valores e normas do seu grupo profissional, interliga objetivos pessoais e profissionais e desenvolve uma imagem de si como professor; produzindo, de modo narrativo, um sentido tanto sobre o que tem sido quanto sobre o que será (p. 147).

Segundo Dubar (2005), a socialização profissional pode ser abordada na perspectiva da transformação social e não somente da reprodução. E o mesmo se aplica aos professores em início de carreira. O autor afirma que a socialização

se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator (p. XVII).

Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social. Essa “trajetória subjetiva” resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro. (p. XIX)

De fato, no decorrer da socialização, cada um de nós desenvolve um sentido de identidade e de capacidade para o pensamento e a ação independentes. Hall (2006), de uma perspectiva evolutiva da construção da identidade, expõe uma concepção de sujeito pós-moderno, o qual não desenvolve uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas que é assumida historicamente a partir da participação em comunidades de práticas.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal

modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (p. 13).

De fato, ao observarmos a prática dos professores iniciantes em diferentes contextos, encontramos sujeitos em processo de constituição de identidades que vivem e expressam situações de conflito entre seus valores pessoais e aqueles presentes na comunidade escolar; entre os valores e saberes construídos durante a formação inicial e aqueles mobilizados na prática escolar; entre os valores e ideários do grupo de estudo do qual participa e aqueles praticados na escola onde atua. Entendemos que são esses conflitos que provocam deslocamentos de identidade do professor que passa a assumir *identidades diferentes em diferentes momentos*, como descreve Hall (2006).

A construção e o compartilhamento de aprendizagens coletivas, nas diferentes comunidades de prática que o professor participa, parecem influenciar os processos de mudanças e a própria constituição de suas múltiplas identidades. Em estudo realizado em Portugal com professores iniciantes de Matemática, Oliveira (2004) evidencia a relevância que certos interlocutores assumem na construção da identidade profissional na fase inicial da carreira docente.

Alguns destes jovens professores estabeleceram comunidades de referência que constituem um forte ponto de apoio. A sua identificação com essas comunidades faz com que não sejam tão influenciados pelas culturas “anti-progressistas da escola”, como acontece com outros jovens professores que estão muito isolados e sem referências profissionais significativas (p. 554).

Para compreender a identidade profissional docente é necessário, portanto, considerar os contextos sociais, culturais e políticos em que se insere a atividade do professor e a especificidade da profissão, que também decorre

do fato de que muito daquilo que o professor sabe sobre a escola, o ensino e os alunos foi aprendido quando se sentava nos bancos da escola. A sua experiência anterior como aluno está muito presente nas suas expectativas sobre a profissão. (Oliveira, 2004, p. 88).

Essa temporalidade também é destacada por Wenger (2001), que a assume como dimensão essencial da identidade, ao incorporar o passado e o futuro em um mesmo processo de negociar o presente.

Com a hipótese da relevância de comunidades significativas de referência para essa fase inicial, as-

sim como de suas trajetórias pessoais e profissionais, optamos por selecionar para esta pesquisa professores participantes de grupos de estudo, com o objetivo de compreender a constituição de suas identidades mediante participação em diferentes comunidades de prática: a acadêmica; a escolar; ou uma hibridização destas duas – a dos grupos colaborativos.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Visando identificar professores iniciantes de Matemática que participavam de grupos de estudo, foram enviados, por e-mail, questionários a 60 professores de Matemática que lecionavam em seus primeiros anos, no interior de São Paulo, mais especificamente na região compreendida entre Campinas e Ribeirão Preto. A análise dos questionários nos permitiu identificar a existência de três grupos colaborativos¹ e selecionar um participante de cada grupo para um estudo qualitativo e interpretativo mais profundo. Os professores iniciantes selecionados foram Fábio, Ruth e Janaína, os quais serão posteriormente apresentados e analisados.

Os grupos colaborativos selecionados para estudo apresentavam como característica comum uma prática coletiva centrada no estudo, na investigação e na reflexão sobre a *prática pedagógica e docente*² em matemática nas escolas, visando a melhoria do ensino e aprendizagem da matemática e o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

Outras características comuns a esses grupos eram: a abertura a uma diversidade de membros - professores escolares, professores universitários, licenciandos e pós-graduandos - e o caráter voluntário e não obrigatório da participação. Essa participação pode ser, ao mesmo tempo, individual e coletiva, não sendo necessariamente simétrica ou horizontal e nem isenta de conflitos e relações de poder, prevalecendo, porém, a constituição de uma cultura colaborativa entre os diferentes membros e a não diferenciação e/ou hierarquização entre experientes e novatos ou entre acadêmicos e práticos. As interações contínuas com negociação de significados são realizadas de forma ativa, respeitando a subjetividade de seus membros e também a possibilidade de influenciar e serem influenciados mutuamente.

As relações inter-pessoais no grupo evoluem com o tempo e à medida que seus participantes engajam-se nas atividades e estabelecem compromisso de apoio mútuo, Nesse tipo de prática, segundo Cochran Smith e Lytle (1999), a chave do aprendizado não reside na relação tradicional entre experiente e iniciante, mas no estabelecimento de parcerias e de relações colaborativas entre os participantes, tendo

em vista seus problemas e necessidades.

A pesquisa de campo contou com os seguintes instrumentos de coleta de informações: entrevistas transcritas dos professores e coordenadores dos grupos; observações presenciais de aulas dos professores e de reuniões dos grupos, com a produção de diários de campo; atas e publicações dos grupos; narrativas escritas pelos iniciantes sobre suas práticas docentes; e-mails e registros obtidos do espaço virtual dos grupos. Na análise dos dados, foi utilizada a técnica de

triangulação, mediante cruzamentos de dados e confrontando-os com a literatura relativa ao campo da formação docente, sobretudo aquela relativa ao período inicial da carreira docente, ao desenvolvimento profissional, à colaboração e à socialização docente.

Embora, no estudo original da tese, tenhamos trabalhado com outras categorias de análise e interpretação, para este artigo, focalizamos apenas o papel desempenhado pelo grupo no processo de constituição e desenvolvimento de identidades do

Analisando o desenvolvimento de identidades docentes de professores iniciantes que participam de grupos colaborativos

Iniciamos a análise com a apresentação de um quadro síntese dos três professores iniciantes selecionados, destacando suas trajetórias, formação inicial, início de carreira docente e a participação no grupo de estudos. A seguir, tentamos identificar e analisar alguns indícios da constituição de identidades profissionais, destacando, nesse processo, as possíveis contribuições dos grupos colaborativos.

TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	INICÍCIO DE CARREIRA
<p>FÁBIO desde a infância gostava de ser professor. A escolha pela Licenciatura sofreu influências familiares (professores na família) e contexto da escola básica (professores e bom desempenho com Matemática).</p> <p>Participa do grupo GdS desde a graduação (2004). Atualmente iniciou mestrado em Educação. É professor efetivo nas redes pública e privada paulista.</p>	<p>Destaca como principais contribuições para a prática docente as disciplinas específicas que tiveram uma dinâmica diferenciada voltada para a prática docente; aspecto da pesquisa na formação e as disciplinas pedagógicas, principalmente a Prática de Ensino e Estágio. Destaca também a Iniciação Científica em Educação Matemática.</p>	<p>Iniciou na rede privada e como eventual na rede pública.</p> <p>Declara ter sido conturbado e complicado, mas não decepcionante.</p> <p>Possui visão positiva da carreira e voltada para o próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>Tem desenvolvido projetos de investigação matemática em sua prática e publicado narrativas com a colaboração do GdS.</p>
<p>RUTH revela que desde a infância gostava de ser professora e relembra fatos familiares e do contexto da escola básica que influenciaram sua opção pela Matemática.</p> <p>Participa do grupo GEM desde que iniciou a carreira. Atualmente terminou mestrado em Educação. É professora efetiva na rede pública paulista.</p>	<p>Relata choque e dificuldades com as disciplinas específicas ao iniciar o curso e dificuldade de valorizar a complexidade das práticas pedagógicas nos estágios, porém os valoriza e aos grupos como espaços de negociações e aprendizagens entre alunos e professores, além da oportunidade de observar a prática de vários professores.</p>	<p>Iniciou na rede pública e revela choque de realidade: condição de emprego e problemas burocráticos.</p> <p>Revela apoios de amigos pertencentes ao grupo e de alguns professores mais experientes da escola.</p>
<p>JANAÍNA declara seu interesse pela Matemática desde a infância e facilidade com a área de ciências exatas. Sua opção pela licenciatura sofreu influências da escola básica e de seu contato com a profissão do pai (comerciante).</p> <p>Participa do grupo GCEEM desde sua criação. Atualmente iniciou especialização em Educação Matemática. É professora efetiva na rede pública paulista.</p>	<p>Destaca as disciplinas pedagógicas importantes para sua prática docente, deficiências nas disciplinas específicas e falta de conexões com a licenciatura.</p>	<p>Iniciou em uma escola municipal rural em Mato Grosso e depois como eventual no Estado de São Paulo.</p> <p>Destaca dificuldades com a parte burocrática, condições de trabalho e conhecimentos específicos.</p> <p>Aponta apoios do grupo e do contexto inicial ao se efetivar, pois havia vários iniciantes na escola.</p>

professor de matemática em início de carreira.

Trajatórias de escolarização

Como trajetórias, nossas identidades incorporam o passado e o futuro em um mesmo processo de negociar o presente (Wenger, 2001) e são marcadas e influenciadas pela presença do *outro*. Essas influências e marcas podem ser evidenciadas na constituição das identidades profissionais de nossos protagonistas quando mobilizam imagens de seus ex-professores de Matemática:

A professora queria que eu participasse dessa maratona [olimpíadas da matemática]. Nem sabia direito que existia. Ela arrumou cópias das provas anteriores, livros para estudar e eu comecei a estudar. Então, assim, o enfoque com a matemática começou a partir dali, sempre concorria a bolsas de estudos em escola particular e eu comecei a me interessar mais [pela Matemática] (Fábio, entrevista).

Eu acho que ele foi um dos professores [ensino fundamental] que mais ajudaram a despertar o gosto pela Matemática. (Janaína, entrevista)

Tive uma professora que não conseguia organizar o pensamento dela. Ela resolveu explicar como chegava à fórmula e no meio parou, apagou e começou de novo. Eu via a angústia dela de não conseguir terminar. [...] Ali eu percebi que não seria tão fácil ser professora, porque até ali eu achava que era muito fácil explicar Matemática. (Ruth, entrevista)

Essas imagens de ex-professores de Matemática da escola básica representam influências em suas identificações com a Matemática e na própria escolha da profissão. Esse processo não é meramente individual e nem simplesmente linear, por entrelaçar muitas trajetórias, em uma forma de temporalidade social (Wenger, 2001). A sensação de trajetória nos “permite separar o que importa do que não, o que contribui a nossa identidade do que não contribui com ela” (p. 194).

Trajatórias de formação inicial dos professores e deslocamentos de identidade

Outras influências e marcas são reveladas enquanto participantes da comunidade de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática.

Os professores vivenciam momentos de transição de discentes para docentes e participam de várias comunidades. Por exemplo, nesse período, transitam e intercambiam entre a comunidade de estudantes (licenciandos) e a de professores, entre a comunidade acadêmica e a escolar. Podem também participar de comunidades híbridas como é o caso dos três grupos colaborativos aqui considerados.

Janaína confessa que *se eu não tivesse lutado, não tivesse batalhado, eu acho que hoje eu já teria desistido, porque o começo é muito difícil mesmo. Parece que habitamos um mundo, mas não fazemos parte dele*. E agora percebe, em suas reflexões e sentimentos, que *alguns dias saímos da sala de aula nos sentindo como um lixo, com a sensação que não ensinamos nada. E, na verdade, não é isso, porque quando você olha para trás [...] percebe que ensinamos muito* (Janaína, entrevista).

Para Lima (2002, p. 172),

a forma como os rituais de entrada no ensino estão organizados dificulta a aquisição de conhecimento e a construção da identidade por parte dos novos professores, deixando-os em dificuldades para se situarem claramente no interior do sistema educativo.

Essas dificuldades são reveladas pelo sentimento de frustração e insegurança característicos da entrada na carreira. Janaína exemplifica esse momento dizendo: *“nas primeiras semanas que estava trabalhando sentia-me muito frustrada e às vezes tinha vontade de exonerar o cargo, pois, tudo era muito difícil e novo. Não conseguia colocar em prática o que tinha trazido da graduação[...]”* (entrevista). Em contrapartida a esses sentimentos, a professora iniciante declara seu entusiasmo: *“batalhei e hoje estou muito feliz [com a profissão]”*. (Janaína, entrevista).

Apoiados em Hall (2006), interpretamos que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes situações ou contextos. O depoimento de Fábio, a seguir, revela-nos sua percepção de mudança de papel social - transição de discente para docente:

O professor, quando entra em uma sala de aula, em sua maioria, tem o domínio do conteúdo, mas não sabe da dinâmica da

sala de aula. Era aluno e sabe como funciona a sala de aula [como aluno e] não tem problemas dessa ordem. É uma situação que não me assusta porque na minha época também existia isso, mas agora, como professor, eu preciso neutralizar isso. (Fábio, entrevista)

Interessante constatar, a importância da prática docente e do processo reflexivo no tornar-se professor, sobretudo em relação à mudança de papel social. Este é o caso de Ruth, ao comparar sua experiência no estágio supervisionado com aquela desenvolvida após sua inserção na profissão docente:

Sentava ali na cadeirinha e assistia às aulas do professor [da escola]. Eu critiquei muito... Nos meus diários [reflexivos] só tem críticas e mais críticas sobre o que o professor fazia. Naquele momento eu não conseguia enxergar nada além. Eu não via o mundo fora da sala de aula, eu só via o professor dando aula e esquecia o contexto. Eu via aquela aula de 50 minutos e julgava por aqueles 50 minutos. Eu não achava que os alunos podiam determinar o que eles queriam aprender ou tipo de aula que o professor dava. Eu achava que o professor preparava, ia lá e dava sua aula do jeito que ele queria (Ruth, entrevista).

Através do processo reflexivo, em outro episódio de Fábio, percebemos que, de um semestre para outro, houve mudanças em sua relação com os alunos e diz que agora está *sendo mais professor. No início eu não sentia que tinha aquela postura de professor e acaba sendo desagradável porque acabava tendo que ser chato* (Fábio, entrevista). Em outro episódio, o iniciante dá indícios de assumir outro papel: *um dia desses ocorreu agressão [entre alunos], então é uma situação que não me assusta, porque na minha época [como aluno] também existia isso; mas agora como professor eu preciso neutralizar isso* (entrevista).

Segundo Lima (2002), o primeiro ano de experiência profissional no ensino tem uma importância crucial em relação ao modo como os professores encaram sua profissão e tomam consciência da construção de sua identidade, com descobertas e reformulações. Fábio exemplifica essa importância em sua narrativa, destacando a diferença em ter classes sob sua responsabilidade: *esta era a pri-*

meira vez que eu estava a desenvolver uma tarefa investigativa em classes onde eu era o professor responsável

(Fiorentini e Cristóvão, 2006, p. 213).

A transição de aluno a professor pode também ser percebida no grupo colaborativo do qual participa o professor iniciante. Este é o caso de Janaína quando diz “*o meu olhar como professora já mudou bastante*” e a coordenadora do grupo, referindo-se às suas escritas narrativas, complementa: *na Janaína eu vi uma evolução de se perceber como professor que pode produzir [conhecimento]”* (entrevista).

Essa dimensão da temporalidade – de mudar ao longo do tempo – parece ser essencial, como aponta Wenger (2001), ao processo de constituição da identidade de Janaína como uma professora diferente da que era antes de vivenciar e de narrar ao grupo sua experiência docente com as investigações matemáticas.

Prática pedagógica dos professores iniciantes e conflitos ético-políticos

Na prática escolar dos iniciantes, podemos destacar a construção de identidades em relação aos colegas de profissão, à gestão da escola (diretores e coordenadores), aos alunos e seus pais:

Vejo esse amparo de maneira satisfatória. Qualquer problema que ocorra em sala, a coordenação prontamente resolve. Então eu sinto, eu tenho essa segurança que tem alguém apoiando o trabalho. É muito bom saber que tem alguém ali para ajudar, principalmente em uma situação como a minha [de iniciante], eu preciso dessa colaboração. (Fábio, entrevista)

Quando o diretor está [nos HTPCs] ele traz umas idéias boas. Eu comecei a perceber isso agora que ele está ausente [...] Quando vinha, ele trazia texto. Ele parece uma pessoa que lê muito, não era de educação, mas ele trazia umas reportagens de jornais para os professores discutirem. Era importante porque falava coisas da prática. Ele trazia poesias e virava um HTPC leve de discussão e discussão da prática. (Ruth, entrevista)

Fábio aponta a necessidade da colaboração nessa fase da carreira, destaca o amparo recebido na escola particular e reconhece que isso lhe dá segurança para assumir um jeito de ser professor na

escola particular.

Ruth, por sua vez, percebe boas idéias discutidas nos espaços coletivos da escola, mas é o reconhecimento de seus colegas pelo trabalho que realiza, sobretudo por ajudar a organizar a sala de informática, que a torna professora com uma certa identidade: *pequenas atitudes, como esta [da sala de informática], acabaram fazendo com que os outros professores me respeitassem* (Ruth, questionário inicial).

Outro indício de que Ruth tenta construir sua identidade docente, mantendo coerência com seus valores e princípios ético-políticos, projetando uma postura de transformação da cultura escolar, pode ser percebido no seguinte depoimento:

Outras professoras [da escola] vieram me falar que era normal os alunos roubarem. Que tudo que eu levasse para sala de aula, eu tinha que contar quando eu chegasse na sala e antes de sair e não depois que eu saía da sala. Imagine que eu achava normal eles roubarem! Não é normal, eu falava (Ruth, entrevista)

As identidades também se constituem na perspectiva do outro, como revela Ruth em sua preocupação com pais e com a comunidade em torno da escola.

Os diretores e a coordenação da escola fizeram um curso de gestão educacional e uma das diretrizes desse curso era trazer um grupo de alunos e seus pais para dentro da escola para saber o que ensinar, o que eles aprendem, o que eles acham que precisam aprender. Isso não é bem visto na escola, pelo menos na minha escola não foi. Eu acho que isso é muito importante, porque se eu parto do pressuposto que eu vou ensinar o que eles querem aprender, que é uma das coisas que eu gosto de fazer, os pais também podem ajudar a descobrir o que eles querem aprender. Os pais podem me dizer o que é importante para eles aprenderem ali naquela cidade, para onde eles querem que os filhos deles vão. Eu dependo deles também, eu não posso resolver tudo sozinha na minha escola, somente eu e os alunos, ou só eu e os outros professores. (Ruth, entrevista)

Diniz (1998), em sua pesquisa, observou a dificuldade dos iniciantes em construir suas identidades

no contexto atual:

as identidades individuais são submersas num mundo ambíguo que torna esse indivíduo um profissional vulnerável e fragilizado para trabalhar as diferenças do cotidiano, já muitas vezes nega certos aspectos da sua própria identidade (p. 181).

Em Ruth, pudemos identificar seus aprendizados para trabalhar com as diferenças no contexto brasileiro, onde há uma grande diversidade cultural, e que se revelou ainda mais complexo nessa fase da carreira; ela teve, para isso, que mudar algumas atitudes em função de seu papel social de educadora que busca promover a inclusão escolar dos alunos:

Eu tive problema com uma oitava por causa de umas meninas que eram difíceis... é tudo que eu não... Quando vou escolher as amizades, acabo me enturmando com pessoas meio parecidas comigo e [ignorava] as que eu não gostava de ter amizades. Mas eu tinha nessa sala [alunas] com esses comportamentos... consegui conviver com elas no finalzinho do ano. Até tem uma coisa que eu aprendi com os alunos e que venho aprendendo até hoje, é aceitar as pessoas diferentes, aceitar as pessoas do jeito que elas são. Eu não aceitava, eu nem conversava com pessoas assim meio “barraqueiras”... e eu tinha que falar porque elas eram as minhas alunas. Os alunos me ensinaram, elas me ensinaram, a me relacionar com pessoas diferentes de mim. Eu tive que aprender a falar com todo mundo, falar a mesma língua que todo mundo, porque eu tinha que ensinar, eu queria ensinar. O mais importante para mim era ensinar que relacionar, mas eu aprendi que se eu não me relacionasse, eu não iria conseguir ensinar. (Ruth, entrevista)

Este episódio nos mostra o que aponta Hall (2006), em relação aos efeitos do processo de globalização, sobretudo os deslocamentos em nossas identidades, tornando-nos pessoas:

... mais posicionais, mais políticas, mais plurais, diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. [...] recuperar sua pureza anterior e recobrir

as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras” (p. 87).

Hargreaves (2002), entretanto, chama a atenção sobre o fato de que

a mudança em uma sociedade pós-moderna pode se tornar uma obsessão, e não uma oportunidade. A digna busca do aperfeiçoamento contínuo pode se transformar em um processo exaustivo de mudanças intermináveis (p. 120).

O grupo colaborativo e a construção de identidade dos professores iniciantes

O grupo de estudo configura-se, nesse momento, como uma instância de prática de apoio para a fase inicial, ao proporcionar um ambiente de reflexão e de investigação sistemática sobre a prática, não apenas no âmbito individual, mas principalmente coletivo. Importante destacar que, na interlocução com os outros, os professores iniciantes são influenciados e influenciam nesse processo de constituição das identidades individuais e coletivas no grupo.

Sobre a importância do trabalho coletivo na constituição e no desenvolvimento profissional, Day (1999) nos lembra que:

Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da profissão, necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe são subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afetivo e têm de ser tornar investigadores individuais e colaborativos. (p. 53)

Nos grupos colaborativos que acompanhamos nesta pesquisa, encontramos, por um lado, aprendizados construídos pelo professor iniciante a partir das experiências compartilhadas pelo outro e pelas significações a elas atribuídas, como evidencia Janaína:

Aprendi muito com as experiências que elas contam [professoras do grupo]. Por exemplo, quando hoje eu vou conferir uma avaliação, ou uma atividade do aluno, eu procuro considerar tudo o que ele fez; considero a resposta escrita. Quando o aluno fala “eu não sei fazer a conta”, eu digo “então escreve o que você fez” (entrevista)

Por outro lado, há os aprendizados protagonizados a partir das próprias experiências do professor iniciante, sobretudo quando as compartilhava com o grupo, recebendo dos participantes outras interpretações e significações sobre o trabalho desenvolvido. Isso pode ser percebido no seguinte diálogo produzido pelo grupo GCEEM a partir da leitura e discussão de uma narrativa escrita por Janaína:

Janaína: *Eu tive que fazer umas intervenções na sala de aula com essa atividade porque eles estavam respondendo sim ou não.*

Profa 1: *Quando você aplica a atividade percebe a linguagem e a formulação das questões propostas.*

Janaína continua lendo: *[...] comecei a indagá-los fornecendo algumas pistas.*

Profa2: *Que tipo de pistas são essas?*

Coordenadora: *É importante porque essas pistas são as suas intervenções. Vamos imaginar que você está escrevendo para outro professor, ele com certeza gostaria de saber que tipo de intervenções você fez...*

Continua a leitura.

Profa2: *Porque você quer citar essa aluna?*

Janaína: *Porque ela se isola, não participa das atividades e eu achei que seria uma oportunidade para ela participar. Insisti mais com ela nessa atividade.*

Profa2: *Eu acho que esse fato é importante porque lhe incomoda, até porque você insiste em escrever sobre isso.*

Coordenadora: *Até mesmo escrever o que você disse: que insistiu mais para que ela participasse dessa atividade.*

Embora a literatura aponte que os professores iniciantes normalmente fazem escolhas pessoais - por afinidades e de forma espontânea - para solicitar apoios para a sua prática, no âmbito dos grupos de estudo, os amigos críticos são constituídos na relação grupal, em um ambiente de confiança mútua e de colaboração.

Como podemos perceber, no grupo são discutidas, além da formulação das tarefas, as atividades desenvolvidas em sala de aula e, em particular, as intervenções da professora iniciante.

te. Além disso, são questionados, no texto narrativo, alguns destaques dados pelo professor-autor, fazendo emergir novos significados à prática vivenciada.

Nos grupos colaborativos, o olhar do *outro* ajuda a promover estranhamentos e distanciamento da prática de quem narra ao grupo suas histórias ou suas experiências em aula. Ajuda também a produzir novos sentidos e a avaliar a experiência de cada um, oportunizando, assim, o desenvolvimento profissional e a constituição de identidades profissionais dos participantes, sobretudo dos professores em início de carreira, como evidencia o seguinte depoimento de Fábio:

No grupo colaborativo, a gente produz narrativa, divide [compartilha] com os colegas e eles pontuam, dão sugestões, fazem observações. É nesse momento que a gente tem o aprendizado; além de melhorar a escrita, essa parte de organizar as suas idéias, a gente acaba encontrando visões diferentes daquele episódio que ocorreu, também a gente compartilha com alguém. Depois que acaba a reunião eu percebo que foi legal porque eu não tinha pensado por esse ponto de vista; que tal dinâmica aconteceu assim e por mim não foi assim, foi o outro que percebeu. Então é rico. A gente acaba não ficando com uma única visão. Enriquece o trabalho e os outros também são favorecidos com isso porque acaba compartilhando a leitura do que o outro colega produziu. (entrevista)

As identidades não são estritamente pessoais ou sociais, constituem-se e influenciam-se mutuamente, em um processo de negociação do próprio sentido dado por nós e pelo olhar do outro.

Cada ato de participação ou de reificação, desde o mais público até o mais privado, reflete na constituição mútua entre indivíduos e coletividades. Nossas práticas, nossas linguagens, nossos artefatos e nossas visões de mundo refletem nossas relações sociais. Incluindo nossos pensamentos mais privados fazem uso de concepções, imagens e perspectivas que compreendemos por meio de nossa participação em comunidades sociais. (Wenger, 2001, p. 182)

Nessa negociação de significados de Fábio

junto ao grupo GdS, cabe destacar que os veteranos e os novatos identificam suas experiências na história uns dos outros e em relação à própria temporalidade citada por Wenger (2001). Ou seja, os veteranos vêem-se nos iniciantes e os iniciantes projetam-se nos veteranos, constituindo uma relação não hierárquica entre perito-novato, como observaram Cochran-Smith e Lytle (1999). Nas memórias registradas do GdS, consta o compartilhar da experiência de uma professora participante e sua interlocução com Fábio:

A reunião de hoje se iniciou com a intervenção da Profª. que contou uma experiência em sala de aula relativa ao capítulo IV do livro de Investigações Matemáticas na Sala de Aula [Ponte et al., 2003] - Atividade 4: "Passei uma atividade na sala de aula sobre quadrados perfeitos e uma aluna achou uma relação muito interessante sobre os números. Por exemplo: cinco ao quadrado é vinte e cinco, o resultado termina com a unidade cinco. Seis ao quadrado é trinta e seis, o resultado termina com a unidade seis".

Com isso eu [Fábio] levantei a seguinte questão: Essa relação funciona com todos os números? Ai ela ficou pensando e tentando achar as relações com os próximos números. Para mim foi surpreendente, pois eu ainda não havia [antes] notado essa relação". (Ata, 9/4/05)

Diniz (1998), em sua pesquisa, percebeu que os professores iniciantes, a partir do trabalho coletivo, iam se organizando, criando atividades, narrando experiências, avaliando resultados e fazendo novas programações. Nesse movimento, os professores construíam suas próprias identidades, (re)significavam saberes, e isso não se fazia sem tensão, sem dificuldades ou conflitos.

Janaína, em sua narrativa escrita, evidencia esse movimento e também a satisfação de perceber o desenvolvimento de seus alunos e também de si própria, como profissional: *Foi uma experiência riquíssima, tanto para os alunos como pra mim, para minha formação, para começar a pensar em outras dinâmicas em sala e também para as aulas em si.*

Em outra perspectiva, no caso dos grupos de estudo, negar a suposta divergência intrínseca entre o pessoal e o social, não nega a existência de "tensões ou choques entre os recursos e demandas dos grupos e as aspirações dos indivíduos

os” (Wenger, 2001, p. 183). Porém as tensões, os conflitos e as concessões podem encontrar outros desenvolvimentos pessoais e sociais que se potencializam mutuamente. Um exemplo disso pôde ser evidenciado em ata de avaliação semestral do GdS:

Com a ênfase nos estudos sobre as Investigações Matemáticas, os episódios da prática cotidiana dos professores deixaram de ser o foco privilegiado da reflexão (e ajuda mútua) dos participantes. Sugere-se abrir mais espaço a esses episódios, os quais poderiam ser iniciados via e-mail, através da lista on-line de discussão, ainda pouco explorada pelos participantes. (Ata, 4/2/06)

Nos grupos de estudos podemos perceber que questões de identificação local e global são postas pelos professores e discutidas em termos de influências, de atitudes a serem tomadas e de visão de futuro, constituindo identidades locais ampliadas:

Comunidades de prática são lugares importantes de negociação, de aprendizagem, de significado e de identidade. [...] os processos de negociação de significado, de aprendizagem, de desenvolvimento de práticas e de formação de identidades e configurações sociais supõem interações complexas entre o local e o global. (Wenger, 2001, p. 167)

Ruth, em razão de seu não convencimento acerca das possibilidades didático-pedagógicas das investigações matemáticas em sua prática escolar, negocia, com o grupo (GEM) e com ela mesma, outras alternativas de trabalho em suas classes, incorporando alguns aspectos e princípios das investigações matemáticas. Ruth evidencia, neste episódio, sua autonomia como profissional do ensino que evolui em sua prática, apropriando-se, a seu modo, das sugestões ou das propostas com que tem contato:

Coloquei para o grupo quando nós começamos a discutir as investigações que eu não podia fazer investigações geométricas com os meus alunos, porque eles não sabiam nem o que é triângulo. Isso eu coloquei para o grupo, mas o grupo naquele momento e a coordenadora [do grupo] diziam que podia. Eu não compreendia o que eles queriam dizer, então eu não levei para a sala de aula aquela investigação [...]. Mas eu fui percebendo que existiam

outras estratégias que eu podia fazer em sala de aula. Eu podia, como se faz na investigação em que todos fazem um problema, exercício e depois todo mundo coloca a resposta. Eu nunca tinha pensado [isso] até ler sobre investigação, e isso se faz em qualquer atividade mais elaborada que você pede para os alunos apresentarem o que eles fizeram. Fica super legal quando todo mundo fala, vira uma grande discussão em sala de aula. Então as leituras sobre investigação me ajudaram com estratégias para usar em sala de aula, não fazendo investigações, mas em outros tipos de metodologias (Ruth, entrevista).

Diniz (1998) afirma que

buscar novas saídas para seus dilemas de sala de aula vai depender também do capital acumulado por cada um e da capacidade de autonomia a que cada um se permite conquistar ou pôr em prática (p. 179).

Janaína, de outra parte, revela a importância da colaboração e das reflexões no grupo para compreender e enfrentar os desafios de sua prática:

Com a discussão no GCEEM, entendi o objetivo da separação de funções dentro de cada grupo de trabalho em sala de aula. E retomando a tarefa, um dia após a participação no grupo, deixei claro para os alunos o porquê desse tipo de organização, e os mesmos conseguiram manter sua função no grupo, mas participando de todas as etapas da produção do estudo. Tentei aproveitar as dicas do GCEEM e pedi para alguns grupos reverem seus relatos. Tudo ocorreu de forma muito tranqüila e, ao contrário do dia anterior, saí da sala muito satisfeita com que os alunos tinham produzido (Janaína, narrativa).

As discussões que ocorrem nos grupos não pretendem chegar a consensos definitivos e, sim, oportunizar reflexões que trazem aprendizagens e desenvolvimento profissional aos participantes. Essas reflexões compartilhadas no grupo são potencializadas pelas amizades críticas construídas através da cultura colaborativa (Day, 1999, p. 80):

As amizades críticas baseiam-se em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada. O papel de um ami-

go crítico é o de proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança. Trata-se de uma relação diferente da que existe com o “mentor”, em que uma pessoa (o mentor) detém uma posição superior em virtude da sua experiência, do seu conhecimento e das suas competências. O amigo crítico possui conhecimentos, experiências e competências que são complementares.

A relação entre iguais e as amizades críticas puderam ser observadas no grupo de Janaína. Nesse episódio, pudemos constatar a importância das reflexões coletivas e da própria escrita narrativa sobre sua prática docente, que contribuíram para desenvolver na professora iniciante a capacidade de análise das próprias experiências em várias dimensões, como forma, conteúdo, condições, produto com uma abordagem crítica e sentido de emancipação docente.

Retomando o processo de constituição de identidades, as perspectivas futuras dos professores estudados são evidenciadas nos três professores e indicam uma possível continuidade nos estudos através de pesquisa no mestrado:

No futuro mais próximo eu penso em ingressar no mestrado (Fábio, entrevista)

Eu sempre quis fazer mestrado. Desde que eu lia os textos da Educação Matemática lá no terceiro ano [da Licenciatura], eu já sabia que faria mestrado em Educação ou Educação Matemática. Eu vim fazer mestrado porque eu quero prosseguir na carreira, fiz a licenciatura, quero fazer o mestrado, o doutorado, pós-doutorado, mas eu não quero parar de dar aulas, eu não quero sair da escola, eu não queria me desvincular da prática. Eu vim fazer o mestrado para melhorar cada vez mais a prática lá em sala de aula e para aprender cada vez mais [...] Eu gosto de estudar, desde pequena eu gosto de aprender seja lá o que for, aí eu descobri uma coisa que eu gosto de aprender e me ajuda no meu trabalho, me realiza profissionalmente, me ajuda com a realidade (Ruth, entrevista). Meu objetivo daqui uns dois ou três anos é fazer um mestrado. Eu não sei se quero na área específica [de Matemática] ou de Educação. Estou um pouco perdida... não sei se realizo o meu velho sonho de trabalhar na parte da pesquisa [em Matemática], não sei bem. Eu não tenho bem claro o que eu quero ainda (Janaína, entrevista)

Nesse aspecto, parece importante que os professores, ainda em início de carreira, possuam perspectiva futura positiva em relação a sua profissão. Os grupos parecem contribuir para minimizar o choque de realidade, adquirir mais segurança em sua prática docente e instigar a busca por seu desenvolvimento profissional através da pesquisa.

Considerações finais

Ao contar com a interlocução do grupo, os professores iniciantes construíram, nesse âmbito, amigos críticos de confiança que os apoiaram nos momentos difíceis e os ajudaram a desenvolver estranhamentos e aprendizagens sobre o processo de ensinar e aprender Matemática na escola e sobre seu próprio processo de aprendizagem e descoberta da profissão.

Podemos afirmar que os resultados deste estudo mostram que os professores, em início de carreira, com o apoio de parceiros críticos, puderam constituir-se protagonistas de seu próprio desenvolvimento, pois, com a mediação de um grupo colaborativo, desenvolveram hábitos de analisar e refletir sistematicamente sobre o que pensam e fazem na prática escolar e capacidade de visualizar suas próprias necessidades de apoio a partir de perspectiva mais ampla da prática educativa.

Vimos que os grupos colaborativos proporcionaram construção conjunta e compartilhamento de aprendizagens que foram construídas através do olhar *para si* como trajetória (passado, presente e futuro), do olhar *para o outro* (modelos e experiências) e do olhar *do outro* (reflexões coletivas) sobre seu trabalho como iniciante. Esses olhares, baseados na cultura colaborativa desenvolvida nos grupos, proporcionaram intensas negociações de significado, produzindo identidades múltiplas e cambiantes, tendo em vista os diferentes contextos de prática e de cultura escolar. Aprendem, nas negociações de significado, um modo de sobreviver na profissão, de resistir à cultura tradicional ou naturalizada das práticas escolares, aventurando-se em novas experiências e descobertas. Isso foi possível, em grande parte, graças à participação em diferentes comunidades de prática nas quais os professores desenvolvem-se e constituem-se mutuamente.

Nos grupos, o professor iniciante, ao mesmo tempo em que ensina, aprende, pesquisa e desenvolve-se profissionalmente de forma con-

tínua e suportada pelos demais participantes. Por outro lado, tornar-se também protagonista do processo de evolução do grupo, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento da identidade do próprio grupo de estudos, sobretudo quando proporciona estranhamentos e problematizações com seu olhar diferenciado. Em síntese, no grupo colaborativo, rompe-se a tradicional relação entre peritos e novatos, pois ambos se influenciam, aprendem e ensinam uns aos outros.

Notas

- ¹ Grupo de Sábado (GdS/FE-Unicamp); Grupo de Educação Matemática (GEM/DEME-UFGCar); Grupo Colaborativo de Estudos em Educação Matemática (GCEEM/Diretoria Regional de Americana)
- ² Fiorentini (2006) distingue a prática pedagógica da prática docente em Matemática, “no sentido de que a primeira está diretamente relacionada às práticas didático-pedagógicas em torno do ensino e da aprendizagem da matemática em sala de aula e a segunda – a prática docente – ao trabalho do professor e às suas condições sociais, políticas, culturais, econômicas e profissionais” (p. 132).

Referências

- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad and C.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*. Washington, DC: AERA. v. 24, p. 251-307, 1999.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: o desafio da aprendizagem permanente*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.
- DINIZ, M.S. *Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira*. 1998. 254 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FIorentini, D. *Contribuições da reflexão, investigação e escrita em uma comunidade de prática para o desenvolvimento da cultura profissional docente*. In: Anais da VII Reunião de didática da Matemática do Cone Sul. Águas de Lindóia, 2006.
- FIorentini, D.; CRISTOVÃO, E.M. *Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática*. Campinas: Alínea Editora, 2006.
- GAMA, R.P. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- GUIMARÃES, M.F. *O desenvolvimento de uma professora de matemática do ensino básico: uma história de vida*. 2004. 725f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, n.4, 1997.
- LIMA, J.A. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº15. Porto Editora, 2002.
- MOGONE, J.A. *De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência*. 2001. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Unesp, Araraquara-SP.
- OLIVEIRA, H.M.A.P. *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. 2004. 570f. Tese de Doutorado em Educação (Didática da Matemática). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- ROCHA, L.P. *(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Matemática) - FE/Unicamp, Campinas, SP.
- ROCHA, L.P.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional do professor de Matemática em início de carreira no Brasil. *Quadrante: Revista teórica e de investigação*. Lisboa: APM, v.15, n.1-2, p.145-168, 2006.
- WENGER, E. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Colección Cognición y desarrollo humano, nº 38. Ediciones Paidós Ibérica S/A. 2001.

Recebido em novembro de 2008
Aprovado em dezembro de 2008

Sobre os autores:

Renata Prensteter Gama é doutora em Educação pela Unicamp e Docente do Departamento de Educação da UFSCar. Desenvolve pesquisas sobre os anos iniciais da docência.

Dario Fiorentini é doutor em Educação pela Unicamp e Docente na Faculdade de Educação da Unicamp. Desenvolve pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática.

Memórias e trajetórias de mulheres no ensino: da formação inicial à formação continuada*

Jaqueline Zarbato Schmitt**

Resumo: Este artigo discute as memórias e histórias de professoras da Educação Básica, objetivando estudar suas experiências e formação. Destacam-se a heterogeneidade e dinamicidade desse processo, a partir das memórias de professoras que atuam na rede pública de ensino do município de São José (Santa Catarina). Para tanto, o trabalho vale-se de entrevistas e de materiais usadas por essas docentes no exercício do magistério, evidenciando facetas das escolhas e caminhos por elas percorridos.

Palavras chave: Memória, Formação de professoras, História.

Memories and trajectories of women in education: from the initial formation to continuing education

Abstract: This article discusses the memories and stories of basic school teachers, aiming at studying their experiences and formation. We focus on the heterogeneity and dynamics of this process, from the memories of teachers who work in the public school system of São José city (Santa Catarina). Thus, the work uses interviews and materials applied by teachers in their pedagogical experience, showing facets of choices and paths they traveled.

Keywords: Memory, Teachers' formation, History.

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo
(Maurice Tardif)

O contexto de formação de professoras é múltiplo, vasto, dinâmico, heterogêneo. Nascemos, crescemos, vivemos em determinados contextos que nos formam e nos quais formamos concepções acerca da vida, da educação, das relações sociais, fazemos nossas escolhas, tecemos nosso caminho em busca do que queremos ser. Deste modo, as escolhas, os caminhos, as redes culturais representam na formação das professoras inúmeros caminhos trilhados, de envolvimento com o processo educativo. Estas análises e discussões se inserem principalmente quando investigamos as memórias das professoras da rede pública de ensino. Neste sentido, esse texto visa principalmente apresentar as narrativas

das professoras que ministram aulas na Educação Básica, refletindo sobre o papel da formação, tanto inicial quanto continuada na trajetórias profissional das mulheres professoras. Para tal pesquisa, realizamos entrevistas com 10 professoras que atuam na Rede Pública do Município de São José\SC. Além das entrevistas resgatamos os materiais didáticos (fotografias, livros, cadernos de anotações) utilizados pelas mesmas, os quais não fará parte desta análise reflexiva.

No contexto das vivências das professoras, algumas questões foram apresentadas com mais ênfase, como as dificuldades no processo de trabalho, a formação dos/as educandos/as, as diferentes concepções pedagógicas da equipe escolar, entre outras.

De certa maneira, as memórias apontaram para um universo de escolhas, caminhos que esbarrraram, muitas vezes, em outros processos, como as “imposições da rede escolar”. Segundo o relato de Milena (2006, p 04),

Há dificuldades no ambiente escolar, as imposições da equipe pedagógica muitas vezes não contemplam o cotidiano da sala. (...) É no dia a

*Este texto faz parte de uma pesquisa realizada com acadêmicas do curso de pedagogia, intitulada “As histórias e memórias de professoras da rede pública de ensino de São José\SC: subjetividades, narrativas e memórias, desenvolvida nos anos de 2006 à 2008.

** Endereço eletrônico: jaquezar@yahoo.com.br

dia da sala de aula, nos cursos de formação, na seleção de conteúdos, nas metodologias, nas reuniões pedagógicas, na pesquisa, na convivência com a comunidade escolar; nos problemas com disciplina, na discordância em torno da avaliação que se aprende a ser professora.

Pode-se dizer, a partir dessa narrativa que há diferentes olhares, expectativas e histórias sobre o aprender a ser professora. Assim, concebemos que esse processo de identidade em torno da profissão apresenta as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Pois cada membro da equipe escolar, vislumbra um caminho a ser trilhado na construção do saber, uns valorizam os conteúdos, outros os procedimentos, mas na totalidade refletem as posturas distintas na formação. Nóvoa (1995, p25) argumenta que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas) mas sim por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

A identidade pessoal, ou lugar das memórias das mulheres professoras, entrelaça o presente e o passado, num trabalho que envolve diferentes tempos da memória, da formação profissional. Situando o lugar de onde se fala define-se a construção de identidades. Como afirma Bosi (1992, p28),

a memória articula-se formalmente e duradouramente na vida social mediante a linguagem. Pela memórias as pessoas que se ausentaram fazem-se presentes. (...) memória e palavra, no fundo inseparáveis, é a condição de possibilidade do tempo reversível.

Assim, mesmo com padrões de formação muito próximas, cada professora entrevistada trouxe elementos muito particulares sobre a identidade, subjetividade do ser professora.

Colocar as experiências das professoras na centralidade da discussão, com o intuito de perceber as diferenças na produção do ensino e aprendizagem encaminha para o entendimento da função social que essas mulheres exercem. A intenção em problematizar a memória e a trajetória de professoras permite o entendimento das práticas educativas que se pretendem autônomas, buscando recuperar elementos do cotidiano escolar, da construção de saber, das formas de ser e estar na profissão de professora.

Isso porque, as experiências subjetivas das professoras se refletem na postura que adotam no

espaço escolar. Como salienta Facci (2004, p.22)

estudamos a questão profissional, mas esquecemos de que a professora tem toda uma trajetória de vida, que influencia notavelmente a sua atuação prática, em outros momentos, estuda-se o professor como pessoa, mas esquece-se de contextualizar sua profissão

Nas narrativas das professoras ficam registradas a junção dos saberes oriundos da formação universitária e da prática da sala de aula, não que uma seja mais importante que a outra, mas há um cruzamento entre os saberes, que de certa forma, apresentam-se como processos que visam modificar os caminhos do ensino. A relação que as professoras estabelecem com os saberes da formação profissional e pessoal se manifestam na postura diante do processo de ensino aprendizagem e no cotidiano, uma vez que, “os saberes apontados pelos professores são chamados por eles de práticas ou experimentais. É a partir dos saberes adquiridos que julgam sua formação” (Tardif, 2002, p 50).

No exercício da função de professora, os saberes que se acumulam ao longo de sua formação se apresentam através da prática educativa. De certa forma, isso condiz com que Nóvoa ressaltou sobre o crescimento da produção teórica, e o pouco aprofundamento na prática. Nóvoa(2001), apontou algumas deficiências que perpassam a formação dos professores em vários lugares e, em relação ao Brasil afirmou que se avançou muito na análise teórica, mas se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco nas práticas de formação dos professores, da criação e consolidação de dispositivos novos e consistentes na formação.

Maurice Tardif (2002) destaca que

o aprofundamento das discussões fomentam novos olhares sobre a formação, defendendo que a reflexão sobre o fazer histórico pedagógico, a qualidade do ensino pressupõe uma análise sobre o fazer dos professores, vistos como mola propuloras no processo de ensino.

O fazer das professoras não é um tema estanque, não se esgota essa discussão com análises teóricas em determinados períodos históricos, pois a cada ano surgem novos profissionais nos espaços escolares, que trazem consigo uma gama de ações, saberes, experiências. São tempos de formação diferenciados, já que os saberes adquiridos no espaço universitário, na formação teórica e prática são diferentes. A escolha de narrativas como suporte deste trabalho se deve às suas características de fazer

pensar e estar aberta às interpretações dos sujeitos leitores que são interpelados pelas narrativas.

Na instituição escolar espera-se um modelo de aluno, de professor/a, no cotidiano acaba se apresentando de forma bem diferente do imaginado. Os/as acadêmicos/as que participaram do acompanhamento tiveram a possibilidade de conviver com profissionais que enfrentam os desafios no processo de ensino e aprendizagem, puderam vislumbrar a subjetividade que envolve o saber e o fazer dos professores/as, entender as relações de gênero, de trabalho docente.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2002, p 54).

A trajetória do/a professor/a de História: outros olhares sobre a formação

Na pesquisa realizada consideramos importante analisar as experiências, memórias das professoras para que possamos saber que, além da aparente homogeneidade que os espaços escolares teoricamente nos trazem, há todo um universo de práticas diferenciadas, de iniciativas criativas, de atuações autônomas que, refletem a formação dos professores.

Assim, mesmo que a profissão de professora tenha inúmeras dificuldades é possível perceber em certos depoimentos o envolvimento, o engajamento, a expectativa de transformar o processo educativo. Essas diferenças de concepções pedagógicas, contribuem para a reflexão sobre as alteridades no cotidiano escolar, nas próprias maneiras de se envolver no processo educativo. Regina da Silva, há seis anos atua como professora de História no ensino fundamental, afirmou o que ser professora representa:

Vários fatores me levaram para o caminho do ensino de História, dentre eles vou destacar os que considero mais relevantes. A princípio o fato de que esta profissão requer o aperfeiçoamento contínuo que, foi aliado a minha sede de aprender. Junto a isso está a importância, o valor e o poder desta profissão diante da formação do pensamento humano e a intencionalidade política nesta prática, considerando a possibilidade de mudança e transformação da realidade. Desde pequena tive facilidade de comunicação, de trabalhar com outras pessoas e

dialogar com a vivência das pessoas.¹

Percebe-se no relato dessa professora que, a formação é uma preocupação em sua vivência, assim como a atuação na sociedade. Uma vez que encaminha para a profissão de professora a intencionalidade, a transformação da realidade, elementos que estão presentes na prática diária. Mas, que também ao salientar que *desde pequena tive facilidade de comunicação, de trabalhar com outras pessoas e dialogar com a vivência das pessoas* parece naturalizar e até mesmo essencializar a função de professora.

Além disso, numa análise mais ampla pode-se dizer que, no processo educativo as mudanças, as rupturas partem do processo dialógico que visa construir atitudes, posturas diferenciadas, em que a professora traz uma série de elementos de sua personalidade para a atuação profissional. Na profissão de professora a interação humana é algo constante, situados numa mediação dos saberes, das habilidades, das competências. E se separarmos por gênero, estaremos contribuindo para a construção da separação também entre as crianças com quem trabalhamos, perpassando um discurso da habilidade e competência de cada sujeito, conforme o gênero feminino ou masculino.

Estreitar as relações é um elemento que para algumas professoras pode ser a chave de novas práticas educativas, mas que ainda está distante de ser um consenso. Como nos relata a professora Márcia dos Santos, com dez anos de profissão:

Comecei a trabalhar na Escola neste ano (2005), mas já havia substituído uma professora em 2001, por isso conheço a realidade da escola. Cheguei com muitas expectativas, com vontade de mudar as coisas, de trazer novas propostas de trabalho. Mas, no começo do ano estranhei um pouco, porque todas as tentativas de mudança não estavam dando certo. Eu ia embora muito frustrada, cada dia tinha uma nova dificuldade para superar. Ainda bem que sou solteira, então tenho tempo para me preparar. Eu sempre superei as dificuldades. Num dia, na sala da 701 houve uma discussão com um aluno. Fui para casa pensando em tudo aquilo, comecei a perceber que só conseguiria avançar se colocasse em prática todas as intenções iniciais. Tive que rever a minha formação e, aprender com a prática diária, com o coletivo.²

Aprender com o coletivo, reformular as aulas, rever os conceitos são elementos que fazem parte do cotidiano de muitas professoras, e são reforçados nas narrativas como momentos de demarcação de suas posturas, estabelecendo sua forma de atuação no espaço escolar.

A maneira particular das professoras em lidar com a realidade vivenciada no espaço escolar, aponta para diferentes temporalidades de saber, diferentes graus de intencionalidade na prática educativa, diferentes maneiras de ser e estar na profissão de professora. Por isso, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação.

Nas narrativas de algumas professoras ficam expressas as diferenças de concepções de práticas educativas, de suas experiências. Thaiz Tomé (2006, p 3), que atua na rede municipal há cinco anos, afirma que em sua atuação profissional, sentiu falta de uma formação mais direcionada para a prática de ensino e de debates sobre as relações de gênero:

*O início da minha carreira não foi muito fácil, pois era novata e não tinha experiência em sala de aula, tendo que enfrentar a indisciplina dos alunos, o que me ocasionou certo frustramento. Considero que a minha formação universitária estava muito longe da realidade que se tem que enfrentar nas escolas. As teorias, muitas vezes, não me ajudaram a avançar com o que tinha que ministrar nas aulas de História. Além disso, era eu e outro professor, que não perdia tempo de fazer "brincadeiras" sobre a minha forma de dar aula*³

Alguns elementos citados na narrativa da professora podem ser encontrados em outras narrativas, as dificuldades da transposição didática de alguns conteúdos, os relacionamentos com outros profissionais, com os alunos, a falta de material didático, as imposições de poder. Esses e outros itens fazem parte do universo de muitos profissionais da Educação, mas ganham maior profundidade nas narrativas justamente porque estagnam muitos desejos, sonhos de professoras, que esperam fazer a diferença no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que as professoras apontam os primeiros anos como os mais difíceis, porém, ao entrevistar professoras com maior tempo de atuação, percebe-se que, ao longo dos anos, vão incorporando novos elementos na sua prática. Isso se dá talvez, porque,

a formação vai além do que se aprende na universidade, levando em conta toda uma gama de experiências e construção de saber da vida de cada sujeito social, de suas motivações, apreensões, ações, vivências. o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionamentos da experiência prática que

os professores julgam sua formação universitária anterior. (Tardif, 2002, p 86).

Nas narrativas das professoras emergem, com frequência, a confluência entre o que levam de sua vida pessoal para a vida profissional, assim, muitas vezes, as histórias de vida são carregadas de significados de suas experiências profissionais e vice versa. A formação passa a ser "entendida como autoformação, na qual suas experiências e práticas vão construindo-se em seus saberes." Pimenta (1996, p 84).

É importante analisar a formação para que se compreenda que imagem a professora tem de si mesma e de seu trabalho. As professoras que possuem 20 anos de formação, apontam outros elementos em relação a experiência profissional. Andréia Lima (2007, p 4) que trabalha há 25 anos destaca que:

No seu exercício, o/a professor/a é responsável pela produção de saberes e valores por meio dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Na transmissão dos saberes, aglutina o conhecimento histórico, os saberes curriculares, os saberes pedagógicos, os saberes práticos da experiência. Esse conjunto de saberes constrói as identidades dos/as professores/as, evidenciando os elementos de sua formação pessoal e profissional.

A narrativa de Andréia nos aponta algumas questões relacionadas aos saberes instituídos na vivência da professora. Ao longo da trajetória escolar, ela vai identificando os problemas, buscando soluções, vivenciando situações inusitadas. A construção e transmissão dos saberes elencados no processo educacional, permite momentos em que há a interação entre os diferentes tempos de formação. Mas, também apresenta as singularidades de cada sujeito. Segundo Andréia (2007, p 3), "há momentos em que questiono o meu fazer e dos outros, como por exemplo nas reuniões de troca de experiências:

é momento em que a gente não fique falando dos alunos, mas que se fale de quem é o professor? Como me sinto em meio a violência que domina o espaço escolar? Como vislumbro o fato de muitas vezes assumir o papel mãe, tia, professora dos alunos? Enfim, somos sujeitos com as mais diferentes vivências e experiências, por isso é importante que se tenham momentos de troca, para que se pense no coletivo propostas de mudanças nos paradigmas educacionais.

As reuniões de trocas de experiências⁴ configuram-se como momentos de desabafos dos problemas enfrentados no cotidiano escolar e na própria

formação dos professores.

Nesses momentos, percebe-se a gama de discussões que estão presentes na formação das professoras. Participei de algumas reuniões como observadora, analisando principalmente as posturas, as reflexões, ou seja, me centrei em observar quem eram os sujeitos envolvidos no processo de análise do cotidiano escolar. Presenciei cenas de embates teórico-pedagógicos, mas as cenas mais marcantes foram com certeza, de posturas de professoras que se destacaram por erguer-se em meio as demais e narrar as multiplicidade de possibilidades que ser professora representa, não para os outros, mas para si mesma. Ou seja, para essas mulheres ser professora não é “vocação”, é ser uma profissional.

Em relação a formação acadêmica, há nas narrativas das professoras algumas questões sobre o que consideram importante na “preparação” para atuação no mercado de trabalho. Maria, (2007, p 4) professora há 08 anos relata que:

A formação acadêmica que tive me propiciou a preparação para o que tive que enfrentar. Mesmo assim, é difícil trabalhar. Os alunos só pensam em brigas, pontapés, palavrões(...) e para os estudos não dão a mínima importância. (...) nossos alunos perderam a vontade de sonhar...

Os problemas com a violência no espaço escolar, com a indisciplina são frutos do contexto social em que alunos/as e professores/as estão inseridos. O modelo educacional de ação é regido pela lógica disciplinar que, historicamente encaminha à escola uma função ideológica.

Esse modelo, tão amplamente debatido e criticado pressupõe também um modelo de espaço escolar, de cultura escolar. Porém, na prática as professoras ressaltam que há inúmeras rupturas no modelo disciplinar escolar. Em meio a diversidade de situações, a professora precisa redimensionar suas concepções no processo educativo e, por isso a formação continuada pode auxiliar nesse processo. Samira (2007, p 1) aponta o quanto a formação continuada lhe auxiliou:

Eu já estava quase desistindo de ser professora, sabe, eu sempre me empenhei, mas de uns tempos para cá, minha empolgação foi diminuindo, diminuindo. Não sei se é porque as coisas mudaram muito, eu já trabalho há mais de 20 anos, e (...) na formação continuada comecei a relatar minhas experiência de professora, pude falar com as meninas que estão começando(...) acho que isso me ajudou a me ver como alguém necessária nesse processo, porque elas ficam sempre pedindo a minha opinião.

Essa narrativa deixa evidente que a troca de in-

formações, os momentos de socialização são experiências que valorizam as práticas educativas e, de certa forma, contribuem na autoreflexão das professoras, quase como encaminhando novos significados a sua vivência, profissional e pessoal. O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções, tanto pessoais quanto profissionais. (Tardif, 2002, p 88)

Na busca pelo aperfeiçoamento contínuo, onde a prática configura-se como um conjunto de ações sobre o seu fazer pedagógico, a professora apresenta sua identidade aos demais, demarcando seu lugar no fazer educacional. Pode-se dizer que, a prática é um processo de investigação. Mas, como salientou Samira (2007, p 2) “*somente a prática não é suficiente para modificar o processo educativo. O conhecimento teórico crítico, produzido ao longo da história pode ser utilizado como ferramenta para significar e contribuir na formação*”.

As características que cada professora remete à sua prática mostram a preocupação do indivíduo e de sua história. A formação do indivíduo se dá dentro de um processo educativo e, as professoras se apresentam como mediadoras dos conhecimentos produzidos pela sociedade. Ramalho (2004, p 21/22) explica que esse processo decorre de um *modelo formativo*, baseado em certas características, como *treinamento de habilidades*. Destaca alguns elementos presentes nesse *treinamento*, como:

- a) conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada.
- b) Distância do objeto da profissão, com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real.

A autora apresenta algumas questões que são pertinentes e muito debatidas em relação à formação. Essas discussões buscam fomentar incisivos debates acerca da relação teoria e prática, já que produzir saberes decorre também da capacidade de assumir o ensino como investigação, reflexão, produção, ou seja, exercer a transposição didática no âmbito escolar.

Nesse sentido, na produção de conhecimento desde a formação inicial até o cotidiano da prática no espaço escolar, a reflexão do fazer e ser professora não se limita ao campo teórico ou prático, mas sim numa confluência entre ambos, pois conforme nos relatou a professora Ângela,

ter conhecimento sobre as diferentes concepções pedagógicas, as tendências educacio-

nais, mas não saber lidar no dia-a-dia com as crianças, não 'olhar' para elas, não adianta nada. Porque você sabe, mas não consegue avançar, por isso, muitas vezes, nas paradas pedagógicas, questiono a relação entre teoria e prática.

O questionamento sobre teoria e prática faz parte de muitas narrativas, porém é importante salientar que, na formação inicial prega-se a transposição dos saberes para a prática, que em alguns momentos são silenciadas em meio as exigências de cada instituição escolar, das diferentes posturas. O que se pode argumentar é que essa questão pontua várias análises e reflexões sobre o fazer e saber dos professores.

Entretanto, nos chama a atenção a narrativa de algumas professoras que relacionam o seu fazer profissional com sua vivência, numa intrínseca relação, numa formação de identidades. Assim, se amplia a noção de formação, permitindo a valorização da experiência acumulada pelas professoras, a reflexão sobre as práticas. As crenças, os valores, as concepções de ensino e aprendizagem, conteúdo curricular, vivência familiar contribuem na formação de sua profissão.

Neide (2007, p 1) é professora há 30 anos e relaciona cada evento de sua vida profissional com sua vida pessoal. Segundo ela:

Escolhi ser professora porque minha era professora, mas hoje me considero uma pessoa muito melhor graças ao meu trabalho. No início foi difícil, eu era recém casada e comecei numa escola com muitos problemas. Quando a minha filha nasceu, logo depois saí dessa escola e vim para uma outra, perto de minha casa. Lá fiz grandes amigas, tenho cartas das crianças guardadas até hoje. Eu fiquei bastante tempo nessa escola, era uma escola pequena, eu ficava o dia todo lá. Depois meu marido foi transferido, daí tive que sair de lá, comecei a dar aula numa escola bem maior, e os meus problemas também aumentaram. As crianças eram muito diferentes, tinha todos os níveis sociais que se pode imaginar, mas como sempre me concentro no melhor, fiz um trabalho sobre a "identidade" com os alunos que lembro, foi muito legal.

A construção dos saberes, competências são elementos presentes na vivência das professoras, mas relacionar com sua vida pessoal parece conferir mais valor a esse trabalho. Demarcar elementos que se relacionam com sua vida pessoal reflete o envolvimento de algumas profissionais com os alunos. A vida dentro do espaço escolar reflete-se na vida pessoal, e *ser uma pessoa melhor*, parece dar a tônica

do que representa ser professora para Neide.

Mais, se por um lado há a exacerbação da identidade de ser professora, em outras narrativas encontramos os sintomas de uma formação que privilegia alguns elementos, como destacou a professora Luana (2007, p 8), que "a falta tempo e espaço para a formação, é algo ainda presente em muitas instituições":

O excesso de carga horária acarreta desgaste físico e mental, que requer um tempo de lazer e descanso, tempo este que na profissão de professor muitas vezes é direcionado para o planejamento(...) o professor quando sai da escola, na volta para casa leva consigo a responsabilidade de voltar no dia seguinte preparado para dar sentido e significado ao conhecimento. Nesses momentos, fico pensando que a formação deve levar em conta a nossa experiência, a subjetividade, não que não seja importante discutir a pesquisa histórica, o fazer pedagógico. Mas quando a gente reclama que tem que ter tempo para a formação, não somos ouvidas ou então trazem as palestras que não tem nada a ver com o que propomos. Essa parte me deixa muito frustrada.⁵

A frustração de não se trabalhar com a realidade educacional perpassa o cotidiano de muitas instituições, pode-se dizer a formação continuada tem sido alvo de debates, mas mesmo com a sua inserção, percebe-se na narrativa da professora Luana, que muitas vezes, a formação se distancia do que as professoras almejam.

Muitas professoras ressaltam a necessidade da valorização das experiências, das práticas educativas, fomentar espaços em que os vários aspectos da formação, desde a acadêmica, os cursos, condições de trabalho, valorização das práticas permitam que se amplie o redimensionamento do sistema educativo.

A professora Cláudia (2007, p3) ressaltou que:

A maior dificuldade diz respeito ao pouco incentivo no que concerne ao aperfeiçoamento profissional. Enquanto alguns profissionais encontram todas as facilidades para realizar cursos, participar de eventos, os professores encontram muitas dificuldades no que diz respeito a essa questão. Outra dificuldade, não sei bem se é dificuldade, talvez um desafio, é que os cursos muitas vezes não trazem utilidade para trabalhar com realidade, a vida do aluno.⁶

Valorizar a experiência da professora e a realidade dos alunos é um aspecto que precisa ser também prioritário na prática pedagógica. Isso porque muitas das entrevistas trabalham com escolas de periferias, sendo assim, os problemas pedagógicos são apenas

um entre outros problemas. As questões sócio-culturais, as questões financeiras, a violência, tráfico de drogas são cenas rotineiras no cotidiano de alunos e também das professoras. Na narrativa de Cibele (2007, p 1), ficou evidente a impotência das professoras diante de algumas situações, segundo ela:

O maior desafio para mim, como professora, mãe, mulher quando vim para essa escola foi ajudar a construir um mundo novo para essas crianças. Um mundo em que se tenham sonhos, em que admirem suas fotos, sua identidade. Em que acreditem que podem ir além do que é esperado socialmente para eles, que podem criar, recriar, serem o que quiserem ser.

A narrativa apresenta as concepções da professora Cibele, mas muitas outras professoras encaminham suas trajetórias profissionais a partir das questões sociais. Sem essencializar as práticas, podemos dizer que, ainda há uma gama de mulheres, professoras que ajudam a constituir identidades e que formam suas próprias identidades a partir do seu fazer profissional.

Assim, mas do que abordar os caminhos da formação das professoras, apresentamos nesse texto as reflexões de algumas mulheres sobre suas trajetórias, identidades. São caminhos que escolhemos trilhar, mas que não sabemos o que nos espera ao longo do percurso, que nos lançam em diversos desafios

Notas

- ¹ Entrevista realizada com a professora Regina da Silva em abril de 2006. p 1
- ² Entrevista realizada com a professora Márcia dos Santos em abril de 2006.
- ³ Entrevista realizada com a professora Thaiz da Silva Tomé em abril de 2006.
- ⁴ As reuniões de troca de experiência foram sugeridas pelos professores, são quinzenais e neste espaço discutem as concepções pedagógicas utilizadas, os principais problemas, as idéias de projetos integrados.
- ⁵ Entrevista com Luana Costa concedida em abril de 2006.
- ⁶ Entrevista de Cláudia em agosto de 2006.

Referências

- AZEVEDO, J. G. & ALVES, N. G.. (Orgs) *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. RJ: DP&a, 2004.
- CAVACO, M. H. *O ofício do professor: o tempo e a mudança* In: NOVOA, A (Org) *Profissão professor*. Porto, Portugal, Ed. Porto, p 155-168, 1995.
- FACCI, M. G. D *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* SP, autores associados, 2004.
- FENELON, D. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. Cadernos cedes, n 8. SP, Cortez, 1983.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. SP, Papirus, 2003.
- NOVOA, A..(Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G . *Estágio e Docência*. SP, Cortez, 2004.
- RAMALHO, B., NUNEZ, I., GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre, Sulina, 2004.
- SILVA, M. A(Org) *Repensando a História*. SP, Marco Zero, 1984.
- TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. RJ, Vozes, 2002.

*Recebido em setembro de 2008
Aprovado em dezembro de 2008*

Sobre a autora:

Jaqueline Zarbato Schmitt é Profa Dra em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente leciona na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e Centro Universitário Municipal de São José-USJ, nos cursos de pedagogia, com as disciplinas de História da Educação Brasileira, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Didática, Docência em História. Tem trabalhos na área de Memória e Ensino de História; Currículo e multiculturalismo; História da Educação Brasileira.

A identidade surda do surdo que se quer fazer ouvir

Carla Nunes Vieira Tavares*

Resumo

Este artigo pretende discutir o tema da identidade do sujeito-surdo a partir do pressuposto de que as identidades são construídas pela linguagem e podem ser subjetivadas por meio de dispositivos e agenciamentos com o objetivo de tornar o sujeito mais dócil e conformado ao padrão da normalidade. A partir da análise discursiva de algumas cenas do filme “Os filhos do silêncio”, pretendemos sinalizar uma construção de identidades advinda da sociedade ouvinte que é apresentada ao surdo como uma forma de torná-lo ora diferente, no sentido de ser deficiente em relação ao ouvinte; ora mais semelhante ao ouvinte, pela via da oralização e outras políticas de inclusão.

Palavras-chave: Identidade; Surdo, subjetivação; Inclusão; Resistência.

The deaf identity: a claim to be listened

Abstract

The theme of deaf-identities (Perlin, 1998) is discussed in this article based on the notion that identities are derived from language constructions and can be subjected through modes of subjectivation so as to model the subject according to what society establishes as “normality”. To pursue this argument, we analyze some scenes from the film “Children of a lesser god” so as to remark that the identities associated with the deaf, result from a discursive construction made from the perspective of the listener society. These identities can, sometimes, be appropriated without questioning, but, sometimes, resistance intervenes creating the conflict.

Keywords: Identity, Deaf, subjectivation, Inclusion, Resistance

Introdução

Este trabalho** objetiva a problematizar, a partir da análise do filme “Os filhos do silêncio”¹, como a identidade do surdo é construída socialmente e como ela é subjetivada² pelo sujeito-surdo na sociedade pós-moderna. Partimos do pressuposto de que as identidades são construídas pela linguagem, por meio do discurso (Coracini, 2003) e são subjetivadas por meio de dispositivos e agenciamentos que modelam o sujeito ao padrão de uma normalidade (Foucault, 1997, 2004). No caso dos surdos, podem ser percebidos modos de subjetivação no sentido de mobilizar o surdo para que este se integre na sociedade ouvinte, o ouvinte para que este integre o surdo, ambos tendo como parâmetro a sociedade ouvinte. Como o sujeito se constrói na tensão de discursos e aparece na resistência, a nós interessa analisar os modos como a construção da identidade do surdo se operacionaliza e como o surdo, na subjetivação dessa identidade, resiste.

Na abordagem desse tema, nos inscrevemos numa perspectiva multicultural na medida em que procuramos analisar as formas como as identidades são construídas no jogo das diferenças, como as culturas do ouvinte e do surdo se digladiam nessa construção identitária na busca por uma afirmação cultural, tentando entrever os pontos em que a homogeneidade é quebrada e resistida. O viés teórico que conduz este trabalho são os estudos culturais pós-estruturalistas, em especial os foucaultianos, alguns conceitos da psicanálise e os estudos de linha francesa sobre o discurso, que nos permitirão discutir os pontos levantados acima.

Desse modo, após uma sinopse do filme, algumas cenas serão analisadas a fim de sinalizar formas de subjetivação das identidades do surdo, o discurso do oralismo como uma das muitas interpelações possíveis no sentido de produzir homogeneização e as resistências, pois, afinal, não há interpelação sem falhas³. Espera-se, assim, abordar o tema das identidades surdas (Perlin, 1998) que, normalmente, enfrentam dificuldades em serem “ouvidas”, reconhecidas e respeitadas numa sociedade majoritariamente ouvinte.

* Endereço eletrônico: carla@sonner.com.br

** Agradeço à CAPES, que apoiou esta pesquisa durante seu desenrolar, e à Profa. Dra. Carmen Zink (UNICAMP), pela leitura atenciosa e pela motivação para desenvolver este trabalho.

“Os filhos do silêncio”: uma sinopse

Apesar de antigo, a escolha do filme “Os filhos do silêncio” se deu por tratar de uma temática atual, especialmente no cenário educacional atual, marcado pela discussão e implementação de políticas de inclusão. Além disso, é uma das poucas produções artísticas e cinematográficas que abordam a questão do surdo e sua integração na cultura ouvinte, tema bem explorado pela película, a nosso ver. Marlee é surda e ganhou o Oscar de melhor atriz por esse trabalho, tendo sido esse o seu primeiro filme.

O enredo se passa em uma cidadezinha litorânea ao norte dos Estados Unidos e conta a história de Sarah Norman (Marlee Matlin), surda, educada em uma instituição para crianças surdas em que a ênfase recai sobre o oralismo⁴. Com 25 anos, Sarah ainda está na instituição. Trabalha como faxineira, apesar de sua inteligência e perspicácia, as quais chamam a atenção do jovem e recém chegado professor, James Leeds (William Hurt). Leeds é um profissional extremamente qualificado. Seu currículo impressiona o diretor da escola, que o contrata com reservas, uma vez que não está muito interessado em grandes mudanças. Leeds é um defensor do oralismo como único e melhor meio de inserção dos surdos na sociedade ouvinte.

Sarah se recusa a aprender a falar e a ler os lábios, o que desafia o professor e o instiga a saber mais sobre essa mulher fascinante que, a seu ver, poderia conquistar o mundo se aprendesse a falar. Sarah, porém, resiste às tentativas de aproximação do professor até que, aos poucos, se sente atraída por esse homem que parece entendê-la e aceitá-la. O tom hollywoodiano, entretanto, não impede que se perceba o conflito subjacente entre o que Leeds acredita ser melhor para ela e o que ela quer para si mesma, o que para ela é uma incógnita.

É possível perceber que os personagens principais: Leeds, Sarah e o diretor, representam diferentes posições discursivas sobre o surdo e sua inclusão na sociedade ouvinte, os quais marcam, distintamente, a construção dessa identidade. Leeds acredita na inclusão sem diferença, na transformação do outro para que este seja semelhante ao padrão, o qual, nesse caso, é o ouvinte. O diretor apregoa uma inserção, mas algo que não cause desestabilizações, que não implique transformações. Ambas as posições parecem apontar para o surdo como um deficiente que precisa se adequar para ser incluído. Sarah parece ocupar a posição da resistência, ainda que o final “água com açúcar” amenize os pontos em que o conflito é ressaltado. Pergunta-se por que precisa aprender a língua dos ouvintes, uma vez que esses

nunca, sequer, se interessaram em aprender a dela para que possam se comunicar. Eles o faziam apenas para tirar proveito do fato de ela ser atraente ou para tentar persuadi-la a entrar nesse mundo. Sarah demanda uma valorização da identidade do sujeito-surdo, não como alguém que precisa abandonar sua cultura para ser considerado semelhante, mas como um sujeito que merece respeito e reconhecimento em sua diferença, um sujeito que merece ser *ouvido* porque tem algo a dizer de si.

Tendo feito essas colocações sobre o filme, passamos a discutir algumas noções teóricas que podem nos auxiliar a analisá-las.

Identidade, sujeito e discurso

A idéia de identidade tem sido associada ao sentimento de posse e à consciência de uma realidade individual que, imaginariamente, torna o eu único e exclusivo diante de outros *eus*. O conceito relaciona-se, portanto, às imagens que são construídas ao longo das contínuas experiências de trocas com os outros, que são constituídos sujeitos, investidos de sentimentos, nomes, posições e regras sociais. Cabe ressaltar que aquilo que é construído no nível imaginário, ganha contornos pela simbolização via linguagem. Assim, a construção imaginária da identidade é perceptível pela maneira pela qual as pessoas vivenciam seus contatos umas com as outras, na forma como representam seus relacionamentos e o reconhecimento de quem são, todos eles construídos simbolicamente, ou seja, pela linguagem (Coracini, 2003).

Devido às condições sócio-históricas atuais, entretanto, vários autores têm problematizado a idéia de identidade como sendo única e homogênea. A fragmentação e a descentralização do sujeito, a dispersão dos sentidos, a relativização dos valores parece ter ocasionado o desaparecimento de um único eixo, estabelecendo vários outros possíveis em torno dos quais o sujeito se relaciona e em confronto com os quais o sujeito se representa. Sendo assim, é difícil conceber um núcleo único a partir do qual uma identidade fixa seja produzida. Devido à pluralidade, uma enorme diversidade de identidades (re)novadas tem emergido dos muitos e diferentes lugares. Conseqüentemente, as fronteiras entre elas são mais tênues, o que parece acarretar uma diminuição do sentimento de discriminação de identidades que, antes, eram consideradas inadequadas, impróprias ou marginalizadas. De acordo com Bauman (2005), as identidades na época em que vivemos, que ele nomeia como modernidade líquida, são fluídas, flutuantes, demandam reorganizações subjetivas que reflitam as inúmeras nuances e mudanças que sofrem.

Essas considerações nos levam a encarar a identidade como um construto híbrido em constante movimento, fruto de identificações que afastam a idéia de uma identidade única, plena e totalizante. A identificação, neste trabalho, é encarada como um processo contínuo e constitutivo do sujeito que se dá via diferença, se refere às marcas simbólicas e se relaciona ao modo como nos identificamos com os outros. Para Coracini (2003b), a identificação se constitui na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das vozes e dos sentidos. A autora prossegue dizendo que, enquanto as identificações – construções simbólicas -- se referem ao movimento contínuo de devir sujeito, referindo-se à dimensão do dizer, as identidades – construção imaginária --, por mais diversas que possam ser, vão na direção de dar unidade e totalidade ao sujeito e se referem ao ser. Ela acrescenta que a identidade se constrói no confronto, nem sempre consciente e controlado, com o(s) outro(s) e é conseqüência de múltiplas (re)significações ocasionadas pelo estranhamento da presença desse(s) outro(s), ou seja, na alteridade.

Falando em alteridade, passemos à noção de sujeito, uma vez que o sujeito se referencia em relação a um o(O)utro. A noção se compromete com a psicanálise por encarar o sujeito como atravessado pelo inconsciente que o divide entre uma dimensão da ordem do saber e outra da ordem do não saber. Daí decorre um sujeito não-centro, não-origem e não controlador do dizer, sujeito constituído na e pela linguagem, resultante do equívoco e da falha, ambos constitutivos da linguagem. O sujeito se encontra afetado pelo pré-construído - que se refere aos traços, no discurso, de elementos discursivos anteriores e exteriores a partir dos quais se pode atribuir sentido ao enunciado -, e pela memória discursiva, a qual diante de um acontecimento, estabelece os implícitos possíveis de serem lidos (Pêcheux, 1988) pela ideologia e pelo inconsciente. Cabe ressaltar, que a noção de sujeito não se refere a uma entidade ou pessoa, mas a um efeito possível de ser observado no discurso, a um sujeito de linguagem.

Nesse sentido, a noção de sujeito, conforme postulada por Foucault (1986), contribui para articular sujeito e discurso. De acordo com o autor, um único e mesmo indivíduo pode ocupar diferentes posições enunciativas e papéis de diferentes sujeitos em uma série de enunciados. Portanto, “o que torna uma frase em um enunciado é o fato de podermos assinalar-lhe uma ‘posição de sujeito’” (Gregolin, 2004, p.32). A análise de um enunciado precisa levar em conta qual posição deve e pode ocupar o indivíduo para ser seu sujeito, conforme Foucault postula:

(...) É (o sujeito) um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma (Foucault, 1986, p.109) .

Por sua vez, o discurso é constituído por uma heterogeneidade fundante e constitutiva, pois os enunciados se articulam a outros tantos, aí incidindo a polifonia, o interdiscurso e o inconsciente, segundo o trabalho sobre esse tema de Authier-Revuz (1998). Assim sendo, o discurso é sempre entremeado por outro discurso, outros dizeres, palavras do o(O)utro, fruto de uma tentativa de dar sentido e unidade ao eu que o produz. Tentativa essa constantemente mal sucedida pelo irromper do sujeito de linguagem que deixa seu efeito no discurso, por meio do equívoco. A respeito da continuidade e da dispersão do sujeito no discurso, Foucault (1986) percebe nos enunciados tanto a repetição quanto a singularidade coexistindo simultânea e dialeticamente. A análise dos mesmos deve, assim, considerar a regularidade e a dispersão, como Foucault destaca:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que se podem determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade consigo mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (Foucault, 1986, p. 70).

A análise das falas dos personagens do filme se dará levando em conta a heterogeneidade constitutiva do discurso bem como a discussão das relações que os enunciados possuem entre si e, paradoxalmente, aquilo que possuem de singular, procurando assinalar as formas de subjetivação que tentam homogeneizar o sujeito que se confrontam com as formas de resistência.

Subjetivação e resistência

Retomando a noção de sujeito para Foucault, o autor o vê, no decorrer de sua obra, como uma construção realizada, historicamente, pelas práticas discursivas. De acordo com Gregolin, para Foucault,

O sujeito é o resultado de uma produção que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos

da ontologia do presente (os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si). Dispositivos e suas técnicas de fabricação (como a disciplinaridade, por exemplo) constituem o que se entende como sujeito (Gregolin, 2004, p.59).

Esses três eixos apontados pela autora podem ser descritos também em termos de modos de subjetivação, a saber, o eixo do ser-saber equivaleria aos modos de investigação, o eixo do ser-poder, às práticas classificatórias e o do ser-si, aos modos de transformação que nos são aplicados pelos outros e por nós mesmos. Os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas histórica e discursivamente construídas de se fazer a experiência de si (a subjetivação) e de se construir uma subjetividade. Elas envolvem as práticas discursivas (saberes) e as práticas de poder. Os modos de subjetivação do sujeito se dão a partir das identidades e das construções culturais sobre si.

Os modos de subjetivação são marcados por sistemas de interdições e sujeições que Foucault (2004) chama de *tecnologias do si ou técnicas de si*. Estas podem ser definidas como modos que levam o sujeito a se relacionar com o seu corpo e com sua alma e a se modelar segundo as instruções que lhe são impostas (Gregolin, 2004). Elas se apresentam na forma de uma ética de existência, ou seja, tratados morais de como tratar de si, definindo procedimentos de cuidado de si. A aceitação desses procedimentos define um estilo de vida e a conformação com uma dada maneira de ser e fazer de uma determinada formação social.

Vemos, portanto, que, sob essa perspectiva foucaultiana, a noção de sujeito engloba uma dimensão impessoal, uma vez que depende dos processos de subjetivação para se efetivar, ao mesmo tempo em que implica um processo singular, pois o sujeito se constitui em sua própria experiência.

Neste ponto, recorremos a Guattari & Rolnik (2000) a fim de discutir o conceito de resistência neste trabalho.

As resistências são observadas no social por meio do que Guattari chama de singularização (Guattari & Rolnik, 2000). Esse autor faz uma distinção entre os conceitos de indivíduo e subjetividade. Os indivíduos são o resultado de uma produção de massa: modelados e serializados pela sociedade. Entendemos que o que Guattari define como indivíduo corresponde a certas dimensões do que Foucault pensa como sujeito. A subjetividade, por sua vez, não está centralizada no indivíduo. Ao contrário, ela é produzida pelo registro social, pelo que ele denomina agenciamentos de enunciação, que são processos de produção de sentidos, de elaboração

semiótica descentrados quanto à individuação.

Os processos de subjetivação envolvem máquinas de expressão no campo extrapessoal – que Guattari exemplifica como sendo sistemas máqunicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, midiáticos – e sistemas de natureza infra-humana, infra-psíquica, infrapessoal – que abarcam os sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, de modos de memorização e de produção de idéias, sistemas corporais, orgânicos e outros.

Fica patente que Guattari concebe uma subjetividade ligada aos agenciamentos coletivos, mas que não descarta que essa subjetividade seja “assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (Guattari e Rolnik, 2000, p. 33). Essa vivência se dá ora por uma alienação e opressão – quando o indivíduo aceita a subjetividade tal como a recebe –, ora por uma reapropriação dos componentes da subjetividade – uma relação de criação nomeada de singularização.

Os processos de singularização são automodeladores, ou seja, possibilitam aos sujeitos a construção de suas próprias referências com base nos elementos da situação social em que estejam inseridos. A nosso ver, os processos de singularização são responsáveis pelas resistências que se verificam no campo social, fazendo com que a subjetivação se dê sempre tendo o conflito e a tensão como constitutivos.

Tendo feito esse levantamento teórico, no item seguinte iniciaremos nossa tentativa de articular as noções discutidas à questão da construção das identidades surdas.

Identidades (o)postas

Como já sinalizado, as identidades do sujeito-surdo são culturalmente construídas a partir da perspectiva do sujeito ouvinte. Parece haver uma intenção de inclusão do surdo na sociedade ouvinte, mas sempre no sentido de tornar o surdo um falante, de fazer com que o surdo se cinja das prerrogativas de alguém que fala e assuma, dessa forma, uma identidade surda flutuante, para usar a terminologia de Perlin (1998). A autora postula que a constituição do sujeito surdo se dá em meio a um grupo social que o vê como diferente. A sociedade ouvinte e sua cultura têm um estereótipo para o surdo que o vê como deficiente, incapaz, o que, de certa forma, obstaculiza um acolhimento do sujeito surdo em sua diferença, em sua identidade e cultura. Como resultado, verifica-se, muitas vezes, a construção de uma

identidade distorcida e inadequada.

No filme “Os filhos do silêncio”, o surdo é apresentado como deficiente (ou, dizendo de forma mais politicamente correta, “portador de necessidades especiais”); ele é isolado em uma instituição especial para que possa aprender a se comunicar aprendendo a “falar” (do ponto de vista do ouvinte, porque os surdos podem se comunicar de outras maneiras); é subestimado, na medida em que tudo o que a instituição pretende é possibilitar que os surdos consigam conviver na sociedade, mas numa sociedade de ouvintes. Desconsidera-se, portanto, que um surdo pode fazer muito mais na sociedade do que simplesmente conviver (essa desconsideração fica clara em uma das falas do diretor ao entrevistar o professor, logo no início do filme) e apaga-se, muitas vezes, a cultura surda que se constrói na experiência visual por meio da língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos (Perlin, 1998) (conforme ilustrado na cena em que Sarah vai a uma festa promovida por uma intelectual surda, em que se conversa sobre tudo por meio da língua de sinais, deixando de fora, justamente, os ouvintes, no caso os dois professores presentes, Leeds e uma colega sua).

A sociedade não vê com naturalidade a inserção dos surdos, como na cena em que Sarah e Leeds jantam em um restaurante e o seguinte diálogo é travado:

CENA 1

Sarah⁵ (se referindo ao garçom, que a olha com estranheza, após anotar o pedido feito por Leeds): Ele acha que sou estúpida!

Leeds: Não, ele acha que você é surda.

Sarah: Todos os ouvintes acham que os surdos são estúpidos!

Leeds: Não, só os ouvintes estúpidos acham que os surdos são estúpidos!

Nota-se aqui um jogo de projeções de identidades em que a prerrogativa de ser estúpido é percebida por Sarah como advinda dos ouvintes em relação aos surdos, a prerrogativa de ser surdo é desvinculada do ser estúpido por Leeds e, por último, o ser estúpido é que faz com que as pessoas projetem no outro o mesmo atributo que não reconhecem em si mesmas.

A cena ilustra a estranheza que provoca a diferença e, para discuti-la, trazemos, brevemente, o conceito de *différance* em Derrida (2000).

A linguagem, para Derrida, vacila, ou, em outras palavras, ela é indeterminada. A linguagem não consegue representar tudo; há sempre um resto que fica de fora, conforme apregoa a psicanálise laciana. Uma das razões para essa indeterminação é que o

signo, elemento que constitui a linguagem e que não carrega em si um valor inerente, é apenas um traço no lugar de uma outra coisa. Ele representa algo, concreto ou abstrato, no sentido de que esse algo não está presente no signo a não ser pelo rastro que ali deixa. Ao mesmo tempo em que carrega o rastro daquilo que a coisa ou conceito são, o signo também representa aquilo que eles não são, uma vez que, diante da impossibilidade de representá-los ou substituí-los por completo, o conceito de algo é para sempre adiado, deixando no signo o traço daquilo que a coisa ou conceito não são, ou seja, a diferença em relação a outros signos. O signo, portanto, está no lugar de alguma outra coisa ou conceito, o que cria a ilusão de que isso que ele representa está ali presente. Essa ilusão é fundamental para que o signo funcione como tal, o que Derrida chama de metafísica da presença. Esse adiamento da presença da coisa e o traço da diferença relativa ao que a coisa não é estão no cerne do conceito de *différance*, de Derrida.

O surdo é definido como aquele que não ouve⁶. Há nessa definição uma negação a partir de um elemento que não está presente: a audição. Ou seja, o surdo é o que eu, o ouvinte, não sou. Embora a incapacidade de ouvir seja o que diferencia o surdo daqueles que cunharam a definição, ou seja, os ouvintes, semanticamente, essa incapacidade não se restringe a um sentido físico, o da audição. Ela também pode se referir àqueles que fisicamente podem ouvir mas que não o fazem por inúmeras razões, em certas ocasiões, o que, a nosso ver, desloca o substantivo ‘surdo’ (aquele que não ouve) para a função do adjetivo ‘surdo’ (“você está surdo?”). O signo ‘surdo’, portanto, agrega essas duas funções: a de nomear e a de qualificar. Em ambas, existe uma carga semântica negativa, pois a definição se faz pela negação, o não ouvir. A nosso ver, o duplo sentido pode apontar para o traço da diferença: o surdo é aquilo que o ouvinte não é ou vice-versa, mas em algum momento, o ouvinte pode vir a ser, o que coloca o ouvinte, no caso, o garçom, frente a algo que lhe provoca estranheza e que, talvez, ele repudie.

O humano tem dificuldades em lidar com o diferente. Freud (1980), no texto “O estranho”, defende que o sentimento de estranheza se caracteriza pela familiaridade de algo que se torna súbita e inexplicavelmente estrangeiro, estranho, como algo fora de nós mesmos. Ressalta, porém, que o estranho tem sua origem não em uma fonte externa ou desconhecida, mas em algo estranhamente familiar, do qual o indivíduo nada pode fazer para se separar. O encontro com esse outro, estranho, desperta uma sensação da ordem do sobrenatural ao mesmo tempo em que nos remete a um sentimento de prazer.

Kristeva afirma que, frente ao insólito, o sujeito se identifica, elabora seus conflitos e os despersonaliza pelo espanto, conforme a citação a seguir:

O outro nos deixa separados, incoerente; mais ainda, ele pode nos dar o sentimento de não ter contato com as nossas próprias sensações, de recusá-las ou, pelo contrário, de recusar o nosso julgamento sobre elas – sentimento de sermos “estúpidos”, “frau-dados” (...). Inquietar-se ou sorrir, esta é a escolha quando o estranho nos assalta; ele depende de nossa familiaridade com os nossos próprios fantasmas (Kristeva, 1994, p.196, 200).

Talvez seja exatamente pela dificuldade de lidar com o que é estranho que os indivíduos que se consideram “normais”, por serem ouvintes, estabelecem critérios que classificam e distinguem os ouvintes dos não ouvintes, os surdos, ou ainda, na classificação dos surdos em função do grau de surdez. Trata-se de um dos modos de objetivação do sujeito para que o processo de subjetivação ocorra. Estamos nos referindo aos sistemas de classificação (Foucault, 1981, 1987) como formas de exercer o poder, de construir aquilo que pode ou não estar/ser incluído dentro de cada categoria, ou seja trata-se de disciplinar.

A sociedade é ordenada por categorias que parecem evidentes, mas que, no entanto, são arbitrárias e obedecem a critérios de poder. As categorias são construídas discursivamente com base em critérios de semelhança e diferença que são relativos⁷ e servem à disciplina na medida em que individualizam os corpos por uma localização que não os implanta, mas os faz circular numa rede de relações. Nesse sentido, pensamos que o surdo é assim denominado e qualificado em razão de os ouvintes estarem em maior número e constituírem uma espécie de hegemonia. Perlin (1998) chega a chamar o processo de imposição da cultura ouvinte sobre a surda de colonização. São os ouvintes que estabelecem os critérios e as categorias. A autora assinala que a construção da identidade-surda durante muito tempo esteve atrelada aos parâmetros classificatórios dos ouvintes e aos critérios do estabelecimento de uma normalização, o que pensamos, ainda se dá, em maior ou menor grau.

Para Foucault (1987), a classificação exerce as funções de marcar os desvios e hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões. O que foge do padrão estabelecido pela classificação merece penalização, assim como o que se encaixa e se destaca positivamente recebe recompensas na posição hierárquica que ocupa. Assim, o surdo pode vir a ser considerado *estúpido* por não se encaixar na categoria construída como normal pelo ouvinte.

Entretanto, justamente pela relatividade que ca-

racteriza os sistemas classificatórios – especialmente em uma sociedade considerada marcada por uma modernidade líquida (Bauman, 2005), cunhada pelo enfraquecimento dos referenciais e pela relativização de valores --, é que nos vemos diante da fragilidade das categorias que os organizam. Aquilo que parecia tão posto e definido (eu sou ouvinte, você é surdo; eu estou dentro da *normalidade*, você está fora; por estar fora, você é estúpido, enquanto, como estou dentro, eu não sou), se desestabiliza porque essa relação dentro/fora não se dá na oposição, mas na constituição. Trata-se de uma relação em que o que está dentro num ponto pode vir a ocupar o exterior e vice-versa, como mostrado na cena que analisamos. Nesse sentido, o ouvinte pode, num ponto, se tornar surdo e, de acordo com a lógica do garçom, estúpido.

As identidades que, num primeiro momento, parecem estar em oposição (surdo-ouvinte) são colocadas em xeque mediante o questionamento de Leeds quanto ao critério que organiza essa divisão.

Contudo, nem todos se submetem aos agenciamentos pacificamente, nem todos aceitam tomar emprestada a língua do outro ouvinte para dizer sobre si. Aqui, pensamos ser possível dizer que Sarah, a surda, resiste em se valer da língua do ouvinte, ou seja, de Leeds. A subjetivação não ocorre, assim, tão pacificamente. Passaremos, então, no item seguinte, a analisar como essa subjetivação pode ser dar de forma singular, marcando um movimento de resistência, ou, como denomina Guattari, de singularização.

“Eu só quero ser eu!”⁸

A relação de Leeds e Sarah se estabeleceu na tensão entre o desafio e a aceitação. O desafio de Leeds convencer Sarah a permitir ser oralizada, de Sarah assumir uma identidade surda e empreender mudanças calcadas no reconhecimento de seu potencial, de Sarah confiar na aceitação de Leeds, de Leeds aceitar Sarah e ouvir o que ela tem a dizer de si.

Em uma das cenas, após a conversa com o diretor no campo de esportes, Sarah, conduzida pelo diretor, vai até Leeds em sua sala para uma entrevista. Leeds pergunta se ela consegue ler os lábios. Ela não responde, deixando implícito que, naquela relação, quem estabeleceria a língua usada seria ela. Leeds tem um alto conceito de si mesmo. Ele acha que pode fazer qualquer surdo *falar*. Mas Sarah o desconcerta, dizendo que o modo como ele sinaliza (*fala* a língua de sinais) é muito entediante. O seguinte diálogo é travado entre eles:

CENA 4

Leeds: Se você deixar, eu posso

te ensinar a falar.

Sarah: Eu posso te ensinar a esfregar o chão.

Leeds: Mas eu não quero aprender (enquanto Leeds se vira para pegar um equipamento de som, Sarah vai embora. Ao perceber, Leeds diz:) E você não quer aprender!

É significativo que Leeds formule a condicional usando o verbo “deixar”, quando, a nosso ver, o esperado seria “querer”. O verbo “deixar” sugere que Sarah tinha o poder de resistir ou ceder. O uso desse verbo nos leva a inferir que Leeds pensava que poderia deter um certo poder que dependia da concessão de Sarah. Entretanto, aprender uma língua, normalmente, é uma questão de escolha, mesmo quando, imaginariamente, as pessoas se refiram ao discurso do mercado de trabalho, da globalização ou da educação para embasarem suas justificativas quanto a seus esforços para se envolverem num processo de aprendizagem dessa natureza. Leeds provavelmente havia percebido que Sarah resistiria à oralização, pois, afinal, ela havia passado quase toda a sua vida naquela instituição, convivido com surdos e com colegas de trabalho que haviam sido oralizados, alguns com sucesso (como seu colega de escola, o professor de matemática) e ela não havia cedido. A dificuldade em se oralizar residia não em um problema cognitivo, pois ela era uma mulher sagaz e “brilhante”, segundo Leeds, mas na resistência em transformar-se naquilo que o outro ouvinte deseja. Ademais, acrescentaríamos que “deixar” também pode apontar para o processo de subjetivação que ocorre na normalização do sujeito, no sentido de discipliná-lo, controlá-lo. Ou seja a inclusão se dá na direção do surdo tornar-se como o outro e não na direção oposta. O movimento de resistência aqui se dá na atitude de Sarah que vira as costas para Leeds e sua proposta, e se retira. Ela não quer “deixar”.

A nosso ver, a cena a seguir também ilustra a resistência.

Sarah e Leeds se envolvem afetivamente. Ele a leva para morar com ele após o incidente na escola, e ela se demite do emprego que tinha ali. Sarah é convidada para uma festa de aniversário promovida por uma colega surda que se tornou muito bem sucedida: tinha um bom emprego como economista, sua própria casa, estava recebendo os amigos. Durante a festa, em que a maioria dos convidados era surda e a língua de sinais era o meio de comunicação, Leeds se sente o estranho. Ele chega a comentar com uma colega professora ouvinte que se sentia como se todos estivessem falando em algum dialeto de outro país, como o húngaro. Aqui, Leeds é o diferente, pois, embora ele saiba a língua de sinais, esta não é a sua. Pro-

põe ir embora, e Sarah vai com ele, embora estivesse furiosa. Essa situação poderia ser uma oportunidade para que Leeds experimentasse o outro lado, assim como os surdos que ele tentava oralizar: como é ser diferente em meio a um mundo ouvinte. Porém, parece ser possível observar uma resistência do professor em sair de sua posição ouvinte e, minimamente, tentar se colocar no lugar do surdo.

Leeds não se sentiu à vontade e quis sair. Sarah encara esse gesto como uma manifestação de poder: ele achava que podia transformar os surdos em falantes por meio da oralização, mas não era capaz de conviver com eles quando eles ditavam em que língua se daria essa convivência. Sarah chega a afirmar: “*Você quer que eu seja surda para me transformar numa ouvinte! Você não quer ajudar ninguém, só quer transformá-los para poder controlá-los!*”

Por outro lado, ao que parece, durante a festa, a colega que a convidara tornou-se um elemento de comparação. Era como se Sarah se perguntasse se, mesmo surda, não poderia conseguir mais do que tinha, ser algo mais do que era, como sua anfitriã. Para isso, entretanto, seria preciso se conhecer para não continuar a ser manipulada, mesmo quando pensava que resistia. Afinal, enquanto era faxineira da escola ou mulher de Leeds, mesmo assumindo, aparentemente, uma postura de resistência por negar ser oralizada, ela continuava mantendo uma posição passiva: era o que os outros queriam que ela fosse. Esse é o momento em que Sarah declara: “*Eu só quero ser eu!*”

Quer nos parecer que esse é um momento crucial do filme, assim como na vida de qualquer pessoa, uma vez que é a partir daí que notamos um movimento de singularização por parte de Sarah. Ela está alienada aos agenciamentos coletivos que lhe convocam a assumir determinadas posições e identidades. O diretor quer que ela não crie problemas; Leeds quer que ela fale, mas nunca se importaram com aquilo que ela tem a dizer, com o que ela quer ser. Descobrir-se, nesse caso, vai na contra-mão dos modos de subjetivação que parecem vestir o sujeito com as vestimentas que os dispositivos de poder e de controle determinam. Para fazê-lo, Sarah terá que analisar quais são aquelas que lhe foram impostas e aceitas sem questionamento; despir-se delas, para que possa (re)apropriar-se de outras (ou das mesmas) de forma a se implicar subjetivamente nesse processo, ocupar uma posição-sujeito numa relação de singularização. Esse processo se dá, no filme, pela língua. Atentemos, então, à cena seguinte:

CENA 5:

Depois da discussão, Sarah se dirige a

Leeds e declara:

Sara: Eu acabei de decidir uma coisa.

Leeds: Ah, é? O que você acabou de decidir?

Sara: Ninguém, jamais, vai falar por mim novamente.

Leeds: Ah, que isso! Como você vai conseguir?

Sarah: Todo mundo sempre me disse quem eu era e eu deixei. Ela quer, ela pensa... E, na maioria das vezes, eles estavam errados, não tinham a menor idéia do que eu dizia, queria ou pensava. E eles estavam errados. [...] Você pensa por mim, pensa por Sarah, como se não houvesse um "eu". [...] Até que você deixe que eu seja eu do jeito que você é, nunca conseguirá entrar no meu silêncio e me conhecer.

Na visão deste trabalho, a língua fala o sujeito e sua identidade é construída por ela. Para Leeds, dizer-se só poderia passar pela língua oral porque a sociedade que integra o surdo é uma sociedade de ouvintes. A identidade do surdo é construída, como já assinalamos, a partir do que o ouvinte não é. É o mundo ouvinte que interpreta o surdo ao dizer o que é ser surdo ou não. Não é comum perguntar a um ouvinte o que é ouvir. Por isso Leeds não compreende que o ponto que Sarah parece enfatizar se refere ao quanto é difícil ter toda uma existência interpretada pelo outro com quem nem sequer, minimamente, se compartilha uma língua; o quanto a não transparência da língua fica ainda mais acirrada se considerarmos o processo de enunciação entre surdos e ouvintes, uma vez que a produção de sentidos pende mais para o ouvinte, que traduz ou interpreta o surdo. Ao surdo, é-lhe emprestada uma voz que, no entanto, não é a sua.

Quando Sarah declara que ninguém vai falar por ela parece fazê-lo de uma posição-sujeito reivindicante tanto no plano individual como no coletivo, como querendo assinalar uma posição de resistência à voz que vem do outro, ao dizer do outro que quer ter o direito de interpretá-la.

No plano individual, ao usar os advérbios "jamais" e "novamente", Sarah reconhece essa submissão ao outro ouvinte, uma submissão que a fez ser falada sem questionar, sem demandar que sua posição fosse reconhecida. Resistir à oralização não foi suficiente para marcar essa posição. Ela ainda tinha seus pensamentos, seu querer, seu desejo lido pela língua do outro, um outro que, normalmente, não respeitava ou reconhecia a língua dela e que, muitas vezes, a interpretava erroneamente. Ela enuncia que quer dizer a si própria, que deseja ser reconhecida em sua singularidade, como um eu que tem voz,

embora essa voz se enuncie no silêncio dos sinais. Enquanto Leeds não reconhecer isso, não haverá espaço para uma construção do eu de Sarah, ainda que isso se dê no nível imaginário, pois, para a psicanálise, o eu corresponde a essa dimensão imaginária que construímos de nós mesmos.

No plano coletivo, pensamos que essa afirmativa possa ser ampliada para abranger o sujeito-surdo que quer ser reconhecido como surdo, pertencente a um grupo social que, embora minoritário, possui uma língua, uma cultura, uma identidade, mesmo que multifacetada, incompleta e em constante construção, como essa noção é encarada aqui. O reconhecimento não implica o apagamento da diferença, mas no respeito a ela. Implica, ainda, que se encare que o sujeito-surdo se constitui na imbricação da língua de sinais e da língua oral, pois, quer queira quer não, está imerso nesse mundo de sons. Ainda que não os escute, poderá perceber reações dos falantes que indiquem sua rejeição, aceitação ou indiferença. Pode, ainda, vir a aprendê-la, seja por meio da oralização ou como uma segunda língua, como advogam alguns trabalhos sobre a educação de surdos (cf. Perlin, 1998, Skliar, 1997, 1999, 2003, dentre outros).

Um desfecho que pode se abrir para muitos começos

Por meio da análise de algumas cenas do filme "Os filhos do silêncio", cremos ter sido possível mostrar que há uma construção de identidades advinda da sociedade ouvinte que é apresentada ao surdo como uma forma de torná-lo ora diferente, no sentido de ser deficiente em relação ao ouvinte; ora mais semelhante ao ouvinte, pela via da oralização.

No primeiro caso, aparentemente, pode-se inferir que o ouvinte se firma na afirmação da diferença: o surdo é o que não sou. Entretanto, essa premissa se pauta em uma afirmativa negativa, o que nos leva a arriscar que, por detrás dela, possa haver uma denegação. A denegação, para a psicanálise, tem um caráter projetivo na enunciação na medida em que permite uma tomada de consciência do que está recalcado sem que o sujeito aceite seu conteúdo (Kaufmann, 1996). Ao negar, o sujeito afirma o que não poderia ser dito. O ouvinte jamais será surdo, é fato, mas, muitas vezes, na relação com o surdo acaba ocupando o lugar de um ao se recusar a escutar o que ele tem a dizer de sua posição diferente. Trata-se de excluí-lo para que o diferente não desestabilize a normalidade.

No segundo caso, percebe-se o movimento de tentar tornar o outro em um igual a mim mesmo, apagar as diferenças, homogeneizar, igualar, enfim, incluir. Isso se verifica, no filme, pela ênfase na orali-

zação, que aponta, semelhantemente à negação, para a governamentalidade dos seres, conforme Foucault (1977, 2005) discutiu. Igualar o outro a mim significa não respeitar a diferença, tomá-la como excludente ainda que sob o discurso da inclusão, pois, para ser incluído, é preciso que o surdo abra mão de algo, que, no filme, é a sua própria língua.

Em ambos os casos, estamos frente à negação da diferença, pois ela, ainda que admitida, como no caso da inclusão, é apagada ao ser concebida como algo externo em vez de constitutivo das subjetividades. O ouvinte pode, em alguns momentos, se tornar surdo exatamente por não considerar o quanto a diferença do outro surdo tem a dizer de sua própria incapacidade de ouvi-lo ou, até mesmo, de ouvir seus pares ouvintes. Nesse sentido, pensamos que as identidades ouvintes estão em constante risco por estarem sujeitas a desestabilizações provocadas pelo contato/confronto com o outro, com o diferente.

Talvez, no deslocamento do parâmetro da anormalidade para um que se pautar na diferença, o ouvinte consiga ver o surdo não como o oposto, mas como um outro diferente que pode lhe ser altero, um outro de si mesmo. Nesse deslocamento, talvez seja possível escutar o que o surdo tem a dizer a respeito de si e fazer com que o surdo, também, consiga se aproximar do mundo ouvinte, construindo uma relação de respeito baseada no reconhecimento das diferenças.

Notas

¹ Título original: “*Children of a lesser god*”; produção norte americana, 1986, dirigida por Randa Haines e estrelada por William Hurt e Marlee Matlin.

² Por subjetivação entendemos as práticas e os meios heterogêneos por meio dos quais as pessoas se relacionam consigo mesmas e com os outros, como sujeitos de determinado tipo (Rose, 2001).

³ Pêcheux afirma que “Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas” (Pêcheux, 1988, p.302,303).

⁴ O oralismo se baseia numa abordagem que propõe que a aquisição da fala deve ser iniciada o quanto antes e que recebeu maior reconhecimento entre o fim do século XIX até o início do anos 70. O objetivo, obviamente, é ensinar o surdo a “falar”, lançando mão de todos os instrumentos possíveis, dentre os quais, os resíduos auditivos que, porventura o surdo tenha. A aquisição da fala implica um trabalho árduo, contínuo e nem sempre bem sucedido. Como uma variante ao oralismo, surgiu, na década de 70, uma abordagem denominada *comunicação total*, que, além da pura tentativa de ensinar o surdo a falar, objetivava facilitar a comunicação do surdo na sociedade ouvinte por meio da utilização de todos os recursos possíveis, como a fala, a leitura labial, a escrita, o desenho e mesmo o reconhecimento da língua de sinais. Não fazemos, aqui, distinção entre as duas abordagens por considerarmos a segunda apenas uma outra forma do oralismo.

⁵ No filme, as “falas” de Sarah são retomadas por Leeds com o claro objetivo de fazer com que o espectador entenda o que ela “diz”. Optamos por colocar, na transcrição das cenas, as “falas” na boca de Sarah a fim de ilustrar melhor nossos pontos de análise. Ressaltamos, ainda, que a transcrição obedece a uma tradução livre, visto que o exemplar do filme a que tivemos acesso não é legendado.

⁶ Cf. SURDO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio século XXI. O dicionário da língua Portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 1908.

⁷ Basta verificar o comentário que Foucault faz a partir do estudo de Borges sobre o sistema classificatório pelo qual alguns animais são classificados em uma enciclopédia chinesa, por exemplo (Foucault, 1981).

⁸ Esse subtítulo se refere a uma das falas de Sarah, que será analisada nesta parte do trabalho.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAUMAN, Zigman. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORACINI, Maria José (org). *Identidade e discurso*. Campinas: Argus e Editora Unicamp, 2003a.

_____. A escamoteação da heterogeneidade. In: _____ e BERTOLDO, E. S. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna/estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b, pp. 251-268.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DERRIDA, Jacques . *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas (ESB)*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVII, 1980.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 6.ed. Petrópolis: Vozes. 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso*. Diálogos & duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994,

MARTINS, André Luis Batista. *Identidades surdas no processo de identificação lingüística: o entremeio de duas línguas*. 2004. 167f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em setembro de 2008
Aprovado em dezembro de 2008

Sobre a autora:

Carla Nunes Vieira Tavares é formada em Letras (Língua e literatura inglesas) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Linguística pela mesma universidade, doutoranda em Linguística Aplicada pela Unicamp; membro do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso (GPAD/MG) e do Grupo de Pesquisas sobre Linguagem e Psicanálise (GELP/MG). É professora do núcleo de línguas estrangeiras do curso de Letras da UFU, desde de 2003, atuando nas disciplinas relacionadas ao ensino de língua inglesa, metodologia do ensino e supervisão de estágio supervisionado.

Linguagem e surdez: questões de identidade

Zilda Maria Gesueli*

Resumo

Dado que os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos, segundo Eni Orlandi, não há como dissociar linguagem, identidade e cultura. No rastro de tal discussão buscamos observar aspectos da formação identitária de sujeitos surdos filhos de pais ouvintes em relação a sujeitos surdos filhos de pais surdos. Sendo 95% dos surdos filhos de pais ouvintes analisaremos a percepção da mãe surda sobre seu filho surdo e a percepção da mãe ouvinte sobre seu filho surdo. Esta pesquisa desenvolveu-se com alunos surdos na faixa etária de 4-7 anos de idade que freqüentam o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” - CEPRE/FCM/UNICAMP.

Palavras-chave: Surdez; Linguagem; Identidade.

Language and deafness: identity issues

Abstract

Since the mechanisms for meaning production are also the meanings for producing subjectivity, according to Eny Orlandi, it isn't possible to dissociate language, identity and culture. Using this discussion as a backdrop, we attempt to observe aspects of the formation of identity of deaf children with hearing parents as related to deaf children with deaf parents. As 95% of deaf children have hearing parents, we will analyze the perceptions of a deaf mother of her deaf child and the perceptions of a hearing mother of her deaf child. This study was undertaken with deaf children within the 4-7 age bracket who were being attended at a university research community service called the Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” - CEPRE/FCM/Unicamp.

Keywords: Deafness; Language; Identity.

Introdução

A área da surdez tem sido marcada pela proposta de educação bilíngüe (Skliar, 1997), a qual nos sugere mudanças que se mostram necessárias, sendo a mais importante delas o respeito à língua de sinais enquanto língua natural¹ e de direito do surdo. Outra mudança se refere à condição bilíngüe do surdo, ou seja, ele deverá ter acesso à língua de sinais através do contato com a comunidade surda (dado o fato de 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes e adquirirem tardiamente a língua de sinais), possibilitando que a língua majoritária, oral e escrita, seja trabalhada como segunda língua.

Nessa perspectiva, a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura, conforme lembra Behares (1993). Para este autor, a passagem para a educação bilíngüe significa uma mudança ideológica com respeito à surdez e não uma mudança meramente metodológica, destacando que a educação bilíngüe propõe-se a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas.

Os surdos, mediados pela língua de sinais, constroem suas relações sociais, adquirem conhecimento e se constituem em sua diferença. A questão da língua de sinais, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda (Gesueli, 2006). Esta, por sua vez, remete à identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte). Neste contexto, importa analisar o modo que os sujeitos inseridos em escolas bilíngües narram-se como sujeitos da comunidade surda.

A inserção do professor surdo e da língua de sinais em contexto escolar torna-se essencial para a construção da identidade surda e, conseqüentemente, para se conseguir uma educação condizente com as possibilidades lingüístico-cognitivas do surdo (Gesueli, 1998).

Atualmente temos nos debruçado sobre uma bibliografia que discute a questão da identidade surda, que mostra a importância do reconhecimento do surdo enquanto sujeito surdo; do seu contato com a comunidade e principalmente a importância do uso da língua de sinais. Como língua e identidade não estão desvinculadas, interessa-nos a condição da “identidade surda”, visto que o sujeito surdo faz uso

* Endereço eletrônico: zgesueli@fcm.unicamp.br

de uma língua que não é a língua da maioria que o cerca. Geraldi (1996) afirma que “os sujeitos se constituem a medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto deste processo”.

A concepção de língua aqui assumida estará apoiada na discussão apresentada por Bakhtin (1995), na qual o sujeito não se situa nas extremidades ou na fonte do discurso e também não se constitui em mero reproduzidor de discursos; o sujeito é, antes de mais nada, um produto dos discursos. É através do interdiscurso que ele se constitui:

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como ‘produto sempre inacabado’ deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. (Geraldi, 1996, p.19).

Dado o papel da linguagem como atividade constitutiva (Franchi, 1977), nos interessa discutir a relação língua/identidade, entendendo que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros. Parafraseando Geraldi (1996), a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos. “Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros” (Geraldi, 1996, p.19). Nesse contexto, a criança surda filhas de pais ouvintes cresce como estrangeiro na sua própria língua, pois não compreende a língua falada pelos pais e pela sociedade a sua volta. Daí as dificuldades e barreiras no processo de construção de sua identidade.

A interação com os pais e com a sociedade fica deveras prejudicada, e o que se obtém é a constituição de um sujeito deficitário, ou seja, um ouvinte deficiente, pois a comunidade majoritária visa constituir a criança surda como um sujeito ouvinte. A criança surda não interage para ser um sujeito surdo, mas para ser um sujeito ouvinte deficiente.

A proposta de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo observar o processo de construção da identidade surda em crianças surdas filhas de pais ouvintes e em uma criança surda filha de pais surdos. A partir das práticas discursivas desses sujeitos, pretendemos mostrar a importância da língua de sinais nesse proces-

so, sendo extremamente favorável à criança surda estar desde cedo em contato com outros surdos, interagindo em língua de sinais, principalmente em ambiente familiar.

Vale ressaltar que 95% dos casos de surdez acontecem em famílias de ouvintes, daí o fato de termos contato apenas, com uma criança surda filha de pais surdos.

Foram realizadas algumas entrevistas semi-abertas para que as mães pudessem apresentar suas expectativas em relação ao processo de envolvimento de seus filhos no que se refere à comunicação e ainda sobre como a surdez é concebida em âmbito familiar e nos contextos sociais em que a criança está inserida.

Inicialmente todas essas atividades foram realizadas com a mãe surda (que no momento da pesquisa só havia uma) e com todas as outras mães ouvintes (um total de 4 mães).

No decorrer da pesquisa consideramos importante observar as interações em atividades desenvolvidas no CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” FCM/Unicamp). O critério de escolha da criança surda filha de pais ouvintes foi o da faixa etária. Consideramos razoável a proximidade entre as crianças por serem do sexo feminino e terem a mesma idade (6 anos) o que facilitaria as observações.

Fez parte ainda dos objetivos da pesquisa observar as possibilidades de entendimento dessas crianças a respeito do que significa ser surdo, considerando as possibilidades de reconhecimento dessa identidade.

Formas de registro e coleta de dados

A presente pesquisa se deu a partir da observação de um sujeito surdo filho de pais ouvintes e de um sujeito surdo filho de pais surdos, com seis anos de idade. Os sujeitos foram observados em situações de interação no CEPRE, instituição na qual os sujeitos são atendidos, interagindo com seus pares e vivenciando a língua de sinais no contato com o professor surdo. Neste contexto as crianças desenvolveram atividades pedagógicas em interação com professores surdos e ouvintes que, dentre outras coisas, abordaram o tema das diferenças e, mais especificamente, o tema da surdez.

Os pais das crianças foram entrevistados (em entrevista semi-aberta) para se ter um melhor conhecimento dos sujeitos e a concepção desses pais a respeito da surdez. A partir do discurso dos pais em

relação às crianças, pudemos assinalar as marcas de identidade presentes nas narrativas dos familiares.

A coleta de dados foi feita através de filmagens seguidas de transcrição. A metodologia de transcrição da língua de sinais foi baseada nos estudos de Ferreira Brito (1995). Os nomes das crianças foram mantidos em sigilo, utilizaremos nomes fictícios na exposição dos dados.

Em seguida, apresentaremos um recorte dos dados coletados para então, com base na discussão teórica abordada, analisar os discursos proferidos no que se refere à concepção de surdez e sujeito surdo.

“Coitada ela não escuta” – análise da entrevista com a mãe ouvinte

Mariana é uma criança que nasceu surda, com 7 anos de idade e filha de pais ouvintes. A mãe de Mariana que chamaremos de MO (mãe ouvinte) traz o seguinte depoimento:

Aí teve que, com um ano e meio mais ou menos, eu comecei a falar com meu marido: “Olha eu acho que a Mariana não escuta”. “Ah, você é louca! Isso é coisa da sua cabeça!” Aí eu mesma comecei a fazer testinhos. (...) Aí eu comentei sobre isso com a pediatra, aí ela falou: “olha, já que você tem dúvidas, então...” aí ela encaminhou para um otorrino. Foi aí que fez o exame e já falaram que ela era surda.²

MO nos revela, logo no começo da entrevista, um pouco de sua experiência, um pouco dos discursos aos quais ela vai responder ao longo da entrevista semi-aberta. Quando percebe que a filha não escuta e comenta com o marido, ela recebe como resposta: “Ah! Você é louca!”. A resposta do marido revela como a sociedade vê os surdos, ou melhor, como a sociedade estigmatiza os surdos como deficientes.

A partir de Foucault (1979), estamos diante de uma norma legitimada pela disciplina das redes de poder, que busca agir sobre o corpo, homogeneizando indivíduos, adestrando, tornando-os controlados e dóceis aos poderes articulados pelo poder soberano do Estado. Assim, o surdo deve ser considerado deficiente, um indivíduo anormal, para que não reivindique seus direitos, para que não ofereça perigo à ordem social e nem às raças pretensiosamente puras. A partir do momento em que a mãe supõe que a filha é surda e enuncia tal fato, temos um discurso interdito que versa sobre um tema que está à margem da sociedade, sobre o indivíduo anormal, relacionado à loucura.

Mesmo a fala do pediatra, que supostamente de-

veria observar quaisquer indícios em relação à resposta da criança ao som, considera a dúvida da mãe como um capricho, expresso pelo “já que você tem dúvidas”. Como a mãe insistia nessa hipótese, o pediatra encaminha para um outro médico que atesta o laudo. Pelo fato de não apresentar nenhum estigma, o diagnóstico da surdez ainda pode ser demorado, fato que já vem se modificando nos dias atuais com os programas de prevenção, como o chamado “teste da orelhinha”. Ninguém espera por um filho surdo e nem sempre o pediatra suspeita de tal fato, pois o desenvolvimento de linguagem do bebê ouvinte e do bebê surdo são muito próximos até mais ou menos um ano de idade. A surdez se insere na anormalidade e representa o desconhecido, causando medo e muito sofrimento entre as famílias de pais ouvintes.

Você tenta se enganar. ‘Ah, deixa pra depois, pra amanhã, não é...’ Você vai se enganando, não é, aí sei que tem uma hora que você tem que cair na real mesmo. Então foi com dois anos que veio o diagnóstico mesmo.”

“O médico falou: ‘Ah, ela realmente não escuta’, tal, e aí eu já comecei a chorar. Aquela coisa toda né!

A hipótese da mãe sobre a surdez, anunciada perante o marido e o médico já vem em si carregada de significados. A sensação de desgraça e luto paira sobre a família. E a percepção de algo que é melhor nem pensar: um tabu. O discurso do marido, dos médicos e tantos outros perpassados pelo discurso da mãe determinaram seu olhar sobre a surdez, ou melhor, como ela enuncia, sobre a deficiência auditiva – termo utilizado como eufemismo, como tantos outros eufemismos que tentam amenizar as cargas semânticas dos preconceitos da sociedade.

E depois da certeza do diagnóstico, a reação foi o pranto e a “coisa toda, né”. É essa coisa toda que revela a consonância de seus atos com seu discurso. Num texto carregado de eufemismos, Brito e Dessen (1999) propõem que, com relação à descoberta do diagnóstico, há um período de choque, depois de tristeza ou ansiedade, para, em seguida e gradualmente, acorrer uma reorganização na direção da aceitação do bebê. Este período é denominado de “reação inicial de crise”, acompanhado de uma desorganização emocional.

Com o tempo os pais se adaptam à nova realidade e iniciam o processo de “arregaçar de mangas”, ou seja, tentam ajudar a criança ‘deficiente’ – período este que pode ser mais longo para uns do que para outros. Todos esses períodos são marcados pelos diferentes discursos que atravessam a vida familiar, o que pode retardar ou acelerar o processo de aceitação e acomodação à nova situação.

É através dos discursos que essas reações são

perpetuadas e justificadas. Brito e Dessen, justificam as reações dos pais, com relação à descoberta da deficiência, propondo estratégias para que esse sofrimento seja amenizado, assim como a melhora da relação com a criança. Propõem que a revelação do diagnóstico seja feita de uma forma mais adequada, que haja uma discussão na família sobre valores e sobre necessidade, desejos e sentimentos, reflexões sobre o modo de vida que a família leva e o que ela quer para si.

No entanto, essas propostas buscam melhorar a relação familiar e não retirar a surdez do campo da deficiência. “Na família a desinformação sobre o surdo é total e geralmente predomina a opinião do médico, e as clínicas de fonoaudiologia reproduzem uma ideologia contra a diferença” (Perlin, 1998, p.68)

Falei: “E agora, o que que eu vou fazer?”. Sabe, pensei que ela não ia poder ir na escola, pensei que ela não ia aprender a ler; sabe quando você acha que não pode fazer nada? Daí quando eu comecei a vir aqui [no Cepre] que a T. [fonoaudióloga] começou a me orientar, tudo, conheci também, né, o V. [professor surdo], aí você vai se acalmando e vai vendo que não é esse bicho de sete cabeças.

Seguindo a terminologia de Perlin (1998) encontramos no discurso acima dois tipos de ouvintismo. O *ouvintismo tradicional* que é formado por discursos que constroem “representações sobre os surdos de modo a não lhes dar saídas para outros modelos que não seja o modelo de identidade ouvinte. (...) Os surdos dessa cena vivem na ideologia servil ao ouvinte, uma resistência radical a qualquer mudança e diferença, uma desnecessária elitização da cultura ouvinte e conseqüente rechaço e subalternação da cultura surda” (Perlin, 1998, p. 60). Esse tipo de ouvintismo propicia o entendimento da mãe ouvinte sobre a surdez, ou seja, a concepção de um indivíduo incompleto, deficiente que aparece em seu discurso.

O segundo tipo de ouvintismo presente na fala da mãe ouvinte é o chamado natural que defende a igualdade natural entre surdos e ouvintes, porém continua com o encapsulamento do surdo na cultura ouvinte. Admite que o surdo se constitui como bilíngüe e bicultural, mas não descarta que o surdo precisa integrar-se numa sociedade de cultura ouvinte (Perlin, 1998).

A mãe ouvinte começou a ter no CEPRE contato com outros discursos, outro tipo de produção de saberes, relacionados em algum momento com a área médica e suas formações discursivas, mas também relacionados aos discursos dos surdos mi-

litantes. Assim, a mãe conheceu a língua de sinais e as diferentes concepções de surdez, entendendo que esta não era “esse bicho de sete cabeças”, visão incorporada a partir de outros tantos discursos que a constituíram durante sua experiência de vida.

Se não fosse a língua de sinais... Quando ela era pequena, sabe, não tinha como eu tá explicando as coisas pra ela, sabe quando você vai sair e não fala para onde ia, essas coisas, não perguntava o que ela queria o que ela não queria, você vai dando, você vai levando a vida pra ela, e era assim que eu fazia. Mas depois da língua de sinais não, aí ela já começou a falar o que queria...

A língua de sinais aparece como uma forma de interação social através da qual a filha consegue comunicar-se efetivamente, diferente dos sinais caseiros através dos quais mãe e filha iam “levando a vida”. Porém, a mãe ainda não tem total clareza de que a LIBRAS é uma língua de fato, o que decorre muito mais de uma falta de conhecimento sobre o tema do que da recusa em aceitar a LIBRAS como língua – visto que ainda é senso comum que o “brasileiro não sabe falar direito nem o português”.

A questão apontada está na importância da língua de sinais para o desenvolvimento da filha, mesmo que o desejo da mãe seja ainda o da oralidade. Este depoimento mostra a compreensão da mãe sobre o papel da língua de sinais na comunicação com a filha, o que parecia, no momento, muito mais importante do que se conseguir a oralidade. A língua de sinais propicia um melhor desenvolvimento cognitivo-lingüístico da criança, visto que a aprendizagem de uma língua oral tem um empecilho biológico evidente.

O milagre da ciência é a tecnologia que pode possibilitar ao surdo um tipo de audição em diferentes graus a depender do grau de surdez. Sendo a surdez considerada como deficiência é natural que os pais procurem a cura para isso e o uso de aparelhos amplificadores traz muita esperança às famílias. Dessa forma, a mãe quase que obriga a filha a usá-lo, mesmo que ela não goste ou diga que dói e que faz muito barulho. O indivíduo só é completo (normal) se falar e escutar: “eu acho que a fala, a fala eu sei que vai vir depois, mas eu acho que não é tão importante quanto a audição”.

Nesse sentido, quando questionada a respeito do implante coclear a mãe chega a interromper a pergunta e muito entusiasmada responde que já procurou esta alternativa, mas que ainda vai esperar um tempo, pois ainda teme os resultados.

Como já dissemos anteriormente a identidade

se constrói na interação com o outro, a partir das imagens que esse outro elabora sobre o sujeito e o contexto familiar marca o início desse processo. A subjetividade se inicia no seio da família nas interações entre familiares.

Muitas vezes ela senta e pede para ir brincar com ela de falar. Ela fala [sinaliza]: ‘vamos brincar de falar’. Então ela quer que eu faça o sinal para ela falar o que é. Ela pede muito isso e muitas palavrinhas ela já tá começando a falar e saber o que está falando, porque eu insisto um monte de vezes que ela saiba o que está falando e eu sei que ela está começando.

Observamos nesta produção as marcas da interdiscursividade que se relaciona com o que Authier-Révuz (1982) considera como heterogeneidade constitutiva. A autora discute duas formas de heterogeneidade: a explícita que se resume na presença do outro no texto de forma clara e evidente, dando como exemplo as formas de discurso relatado (discurso indireto e discurso direto), o uso das aspas, os enunciados metadiscursivos. É a heterogeneidade constitutiva, a qual não é marcada de forma clara no discurso, mas definida pela interdiscursividade, pela relação que todo texto mantém com outros textos (seja oral, sinalizado ou escrito).

As marcas da heterogeneidade explícita articulam-se com a heterogeneidade constitutiva da linguagem levando-nos a considerá-las não somente como marca sintática/semântica da fala do outro no texto. “Temos, então, uma aproximação entre a heterogeneidade explícita na linguagem e a heterogeneidade constitutiva da linguagem” (Gesueli, 1998, p.70) em que o sujeito, levado pelo desejo de dominância, “pela ilusão de ser a fonte do discurso, por um processo de denegação, localiza o outro e delimita o seu lugar para circunscrever o próprio território” (Brandão, 1997, p.285).

Toda esta discussão vem confirmar, como bem mostrou Bakhtin (1929/1995), que na construção de qualquer texto atravessam diferentes vozes de diferentes enunciadoreis, o que faz da linguagem um fenômeno essencialmente dialógico e, conseqüentemente, polifônico (Gesueli, 1999).

O enunciado da mãe ouvinte nos mostra as diferentes vozes que perpassam o discurso de Mariana quando pede para brincar de falar. O pronunciamento de Mariana sobre o desejo de falar vem perpassado pelos discursos alheios. Dessa forma, é possível identificar sem quaisquer dificuldades a que tipo de discursos Mariana responde, concorda e assume como seus.

“Brincar de falar” é marca de interdiscursividade,

de todos os discursos turbulentos da mãe e dos discursos de toda uma sociedade oralista. Mesmo a mãe, quando “insiste um monte de vezes” para que ela entenda os sons que está proferindo, está sendo um arauto do já discutido ouvintismo tradicional, introduzindo outras regras na imaginação da filha, para que ela consiga, por vontade própria, querer falar, escutar e ser “normal”.

O discurso ouvintista tradicional é homogêneo na nossa sociedade que, portanto, é oralista. Daí o estigma e preconceito com relação ao surdo de que ele é inferior, limitado, um indivíduo servil na sociedade contemporânea – basta verificarmos enunciados como “Ah! Coitadinha, mas é tão linda”, ditos por uma senhora num ônibus, assim também como o discurso da mãe de Mariana: “ah, coitadinha, mas ela já não escuta”.

Neste contexto parece difícil que Mariana venha a construir uma identidade surda com base na concepção de Perlin (1998), ou seja, aquela que recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda, denominada, *a identidade política surda*. No entanto, ainda imersa em um contexto marcadamente oralista, ouvintista tradicional, a criança tem acesso à língua de sinais mesmo que seja para atingir a oralidade. Ela tem acesso à cultura surda através do contato com os professores e alunos surdos do CEPRE com quem interage. Assim, existe ainda a possibilidade de se constituir uma identidade surda pautada na diferença.

Podemos apontar no discurso da MO enunciados que nos revelam os interdiscursos que perpassam o discurso de Mariana, convivendo com todos sem nenhum problema de incompatibilidade. Ao mesmo tempo em que deseja falar e brincar de falar: “ela sente falta de ouvir”, fica feliz quando um primo interage em sinais com ela e fica admirada quando vê outro surdo conversando.

“Hoje mesmo veio um rapaz no ônibus e ela falou: ‘olha lá fazendo sinais rápido, eu não sei fazer rápido assim’... Eu falei: ‘calma que você vai aprender’”

A criança também deseja a fluência na língua de sinais, espera por isso e, muito provavelmente, para corresponder com o desejo da família, espera ainda poder falar e ouvir. O desejo de falar/ouvir é marcado pelo/no discurso alheio que perpassa o discurso de Mariana.

Em resumo, a entrevista com MO nos mostra que, além da importância fundamental da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo-lingüístico da criança, apresenta-se como destaque o papel da interdiscursividade, de como os discursos alheios exercem seu poder nas micro-relações cotidianas, de uma simples conversa de ônibus até uma brin-

cadeira no lar, constituindo saberes, cadeias discursivas, sujeitos e identidades. Por fim, se são os poderes exercidos pelos discursos que constituem os sujeitos, a construção de identidades não se insere simplesmente, no âmbito cultural, mas principalmente, no político.

“O surdo entende o surdo” – análise da entrevista com a mãe surda

Brito e Dessen (1999) apontam pesquisas sobre estudos comparativos entre os filhos surdos de pais ouvintes e os filhos surdos de pais surdos. As conclusões demonstram que os primeiros parecem ter auto-estima menor do que crianças surdas, filhas de pais surdos.

Essa diferença entre crianças surdas filhas de pais ouvintes e crianças surdas filhas de pais surdos reflete a imagem que cada família tem da surdez. A mãe ouvinte quando soube da surdez da filha relata: “você vê seu mundo se acabando”.

Com a mãe surda é diferente, pois quando questionada sobre sua reação diante da surdez da filha, diz que *ficou feliz* – o que faz muita diferença na interação entre pais e filhos. O pai ouvinte entra em luto pelo significado de perda que se estabelece com a surdez. O pai surdo não está diante do desconhecido e sabe que terá que lutar contra o discurso ouvintista, pois não deseja para o filho o que ele vivenciou no processo de escolaridade e nas inúmeras tentativas de oralização.

Quando questionada sobre o motivo de sua felicidade diante da surdez da filha a mãe surda (doravante MS) responde: “Porque ela é surda igual a mim, então para mim não tem problema”. A questão que se coloca nos leva à discussão da alteridade, da identidade. Enquanto a mãe ouvinte deparou-se com uma filha diferente de si, supostamente “incompleta”, “deficiente”, que não poderia se constituir como um reflexo dos pais, a mãe surda deparou-se com uma criança igual a ela: uma criança surda também, um reflexo seu.

É possível supor que, se o filho da MS nascesse ouvinte haveria um certo estranhamento e decepção, conforme pudemos perceber no seguinte relato durante uma conversa informal (já fora do contexto da entrevista) ao ser questionada sobre qual seria sua reação diante de um filho ouvinte: “A gente ia amar igual, né? Fazer o que?”.

A constituição da identidade não está vinculada unicamente à questão lingüística, mas também às questões políticas e ideológicas, aos discursos que sustentam concepções diversas, quer seja de um ouvintismo tradicional ou natural, mas que fundamen-

tam um tipo de *preconceito*.

O que faz com que Eduarda não tenha sofrido um tipo de rejeição da mãe, nem viva sempre aquém da normalidade são os discursos que constituíram sua mãe, sua experiência de vida, sua interação com outros surdos mediada pela LIBRAS, através da qual circulam saberes que contradizem o senso comum, saberes que sustentam que a surdez é uma diferença. Todo esse contexto modifica completamente o ambiente familiar e a interação mãe-filha.

...mas a professora [da escola de ouvintes] não conhecia os surdos, aí eu achei melhor colocar ela no CADAFA (escola especial para surdos). Porque lá (escola de ouvintes) não tem fono e a professora não conhece o grupo de surdos. ...eu acho que ela [a professora do CADAFA] é melhor, porque ela é surda igual.

Em todos os recortes apresentados encontramos uma necessidade da mãe de que a filha esteja em contato com outros surdos, ou melhor, que pelo menos a professora tenha conhecimento e esteja em contato com o grupo de surdos.

A professora ideal é a que conhece os surdos, que reconhece suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo na mesma medida do ouvinte, considerando-se a diferença. Estamos diante de uma mãe imersa num *ouvintismo crítico* (Perlin, 1998), pois ela leva em consideração a alteridade - a identidade surda, e sua cultura advinda da língua de sinais. Nesta posição, o sujeito surdo batalha por seus direitos provenientes de sua diferença, lutando com os poderes exercidos pelo ouvintismo tradicional e todos os saberes a ele relacionados. O ouvintismo crítico produz saberes engajados na área da surdez, defendendo uma cultura surda para, a partir disso, exercer poderes e lutar por suas reivindicações.

Quando a mãe surda privilegia professores surdos, quer que sua filha dialogue com um tipo de saber específico, praticamente inexistente nas escolas regulares. Ela quer que sua filha se insira nesses discursos para se constituir como surda, com identidade surda e não ser apenas um reflexo imperfeito de uma criança ouvinte.

A comunidade surda se constitui sobre saberes a respeito da surdez e dos surdos que diferem da maioria ouvinte, no desejo de que o entendimento de um ouvintismo crítico circule, exerça poderes, constitua outros sujeitos surdos, com seu lugar politicamente estabelecido na sociedade majoritária como minoria lingüística.

Esses saberes só podem circular através dos discursos e, mais especificamente, dos discursos em língua de sinais, o que vem reforçar o que já foi

apontado anteriormente com base nos autores como Vigotski, Bakhtin e Geraldi sobre o papel do outro no processo de aquisição da linguagem e, consequentemente, no processo de construção de identidade. Língua/discurso não se desvinculam do processo de subjetivação identitária. (Orlandi, 1998).

A resposta da mãe surda, quando questionada a respeito da língua de sinais mostra-se, então, previsível. Para a MS que considera ser melhor para a filha surda estudar com professores surdos, a língua de sinais adquire um status de língua, inerente à surdez.

A MS explica que a criança frequentou a escola regular enquanto estava no CEPRE e em vários momentos da entrevista percebemos como a mudança da escola regular para a especial foi importante para a Eduarda:

...as pessoas tem preconceito por surdos. A Eduarda fica muito sozinha, com ouvintes não combina.

Quando ela estava na escola de ouvintes ela sempre voltava para casa triste, triste, triste; porque só tinha ouvintes na escola e ela ficava muito sozinha, por isso eu mudei ela para a escola especial. Agora ela está feliz, tem bastante amigo surdo que brinca e conversa com ela. Agora vejo que ela está feliz, lá na outra ela estava triste, sempre nervosa, brava.

Na escola de ouvintes Eduarda seria sempre um sujeito incompleto, pois não tinha nenhum outro com quem se identificar, encontrava o preconceito ou o sentimento de pena por parte dos ouvintes, além de não conseguir se comunicar, não ter como dialogar. Não tinha acesso aos saberes escolares, pois ouvintes e surdos ainda não partilham a mesma língua nesse contexto. Suas possibilidades lingüístico-cognitivas não eram respeitadas. Na escola de surdos, com outros surdos, a Eduarda tem com quem se identificar e, principalmente, com quem conversar. “Porque os surdos são iguais, eles combinam. O surdo entende o surdo”.

Vale ressaltar ainda que a MS constituída na sua identidade não deixa de lado a oralidade e enfatiza que é importante o trabalho da fonoaudióloga. Quando questionada a respeito da língua de sinais, mesmo considerando-a obviamente como fundamental, a MS vai dizer: “Para mim a língua de sinais é melhor, a fono também é importante, mas só falar, falar, falar é difícil para o surdo, ele demora pra entender, sinais é mais rápido.”

P(pesquisadora): E você acha aparelho importante?

MS: A professora diz que é importante porque ela grita muito.

O aparelho seria importante se a língua oral fosse considerada também importante. Em sua resposta, a mãe não assume a autoria do discurso, a interdiscursividade é marcada pelo discurso da professora. Essa professora é de uma escola especial que trabalha com sujeitos surdos. A MS colocou Eduarda nessa escola, porque buscava a possibilidade da filha conviver com outros surdos e ter uma professora surda, que a inserisse na comunidade surda. No entanto, a professora da escola especial sustenta um discurso no qual ainda circulam saberes sobre o sujeito surdo e sobre a surdez, pautados na oralização, para se atingir a inclusão social.

A MS não parece confiar nesse discurso, caso contrário não legaria a responsabilidade da necessidade do aparelho para a professora. No entanto, como a escola é supostamente uma autoridade no assunto, talvez a melhor saída para a mãe surda seja o silêncio. Ou ainda, porque ela mesma tem dúvidas sobre o caminho a ser percorrido pela filha, dado os inúmeros fracassos da comunidade surda no que diz respeito à escolaridade.

Quando questionada sobre o desejo de que a filha fale a MS afirma que a filha “precisa falar”. O que mais uma vez pode reafirmar a influência das práticas discursivas da escola, família e sociedade.

MS diz que a filha já usara aparelho, mas como machucava, achou melhor esperar mais. Vale ressaltar a diferença de resposta em relação à MO, que quase obrigava a filha ao uso da prótese apesar de todo desconforto, despreocupada com qualquer incômodo da filha, tudo em prol de sua “normalidade”.

A MS alega ainda que a filha sente vontade de usar a prótese: “ela vê outras crianças usando e também quer”.

Na escola especial, Eduarda entra em contato com outras crianças surdas identificando-se com elas, embora isso já viesse ocorrendo no CEPRE. E ainda hoje a escola especial não descarta a oralização e incentiva o uso de aparelhos amplificadores que possam facilitar o trabalho de exploração do resíduo auditivo e da leitura labial. Dessa forma, Eduarda demonstra ter muito mais vontade de ficar igual às amiguinhas do que curiosidade e vontade de ouvir.

Faz-se importante destacar a questão do implante coclear. A mãe ouvinte, interrompendo a entrevistadora, demonstrou euforia quando questionada sobre o implante. A reação da mãe surda é bem diferente:

Não, melhor não. (...) Porque já nasce surdo; pra quê o implante? Se desenvolve igual o ouvinte, não precisa de implante.

A mãe surda se coloca por fim contrária à prática do implante, considerando desnecessária, pois acredita nas possibilidades cognitivas do surdo e que este pode desenvolver-se de maneira igual ao ouvinte. Tal desenvolvimento, conforme apontado no início da entrevista, se daria num contexto em que a surdez seria considerada como uma diferença, levando em conta a alteridade e a língua de sinais como necessárias para a constituição da identidade surda.

Não é de se estranhar que a MS aborde sobre a identidade da filha na entrevista. A certeza de que a filha tem condições de um pleno desenvolvimento cognitivo não está alienada das questões da surdez, pelo contrário, é no entendimento da surdez que ela considera a criança “normal”.

Para MS a filha não é ouvinte, não tem que ser igual aos ouvintes: “Ela ficava copiando os ouvintes (e faz um sinal de movimentar a boca como se fosse um papagaio) porque ela ficava abrindo a boca. Aí eu falei: você não pode, você é surda.” A questão da identidade não se desvincula das relações de poder. Um surdo não pode ser ouvinte e hoje em dia a própria comunidade surda exerce poder sobre os surdos para que estes assumam sua identidade, seu papel político, fortalecendo o movimento surdo na luta para ocupar o seu lugar na sociedade majoritariamente ouvinte.

Eu falei pra ela, você é surda, não é ouvinte, você é igual a mim e seu pai. Titia, vovó são ouvintes. A maioria das pessoas; ouvem, você não, você é diferente. Então ela me pergunta: ‘Vovó ouve? Meu primo ouve?’”. Daí ela vai aprendendo.

A convivência com a comunidade surda é imprescindível para que a criança compreenda o que é ser surdo, diferente da concepção de ser um deficiente auditivo. Daí a importância do contato com os diferentes discursos sobre a surdez.

Assim, temos no discurso da MS a seguinte afirmação: “o surdo entende o surdo”, e no discurso da MO: “coitadinha, mas ela já não escuta”, o que marca definitivamente as diferentes concepções de surdez no contexto familiar e conseqüentemente, terão forte influência no processo de construção da identidade desses sujeitos.

Conclusão

Fundamentada nas teorias de Bakhtin e Vi-

gotski destacamos o papel da linguagem no processo de constituição da subjetividade o que nos leva a considerar que o melhor interlocutor do sujeito surdo é o próprio surdo. Se a mediação acontece na/pela linguagem não há como escapar do uso da língua de sinais (língua natural do sujeito surdo). O que não significa abandonarmos a oralidade, mas considerá-la como segunda língua a ser aprendida por esses alunos.

Temos apontando ainda para a necessidade em considerar os discursos que circulam nas interações surdos/ouvintes. O interdiscurso tem um papel fundamental nesse processo, pois nos identificamos com certas idéias, “com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas ‘batem’ com algo que temos em nós. Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem” (Orlandi, 1998, p.206).

A partir de Foucault (1979), necessário se faz levar em consideração que esses discursos produzem e reproduzem saberes que sustentam *poderes* na sociedade, não apenas um poder hegemônico, mas também micropoderes, isto é, não apenas discursos e saberes de um ouvintismo tradicional, mas também de um ouvintismo crítico.

A interação em língua de sinais propicia a identidade surda não apenas pelo desempenho lingüístico, mas pela comunidade que se forma como minoria constituindo a formação discursiva na surdez.

Voltando o olhar para as duas crianças, sujeitos dessa pesquisa, temos que: Eduarda, consciente de sua surdez, fluente em LIBRAS, filha de pais surdos, parece não encontrar barreiras em ser surda; convive com surdos em ambiente familiar, o que chega a ser um privilégio. O processo de construção identitária tem início na família, constitui o lugar no qual o eu começa a se formar com base na imagem e interação com o outro: “o surdo entende o surdo” (fala de MS).

Mariana, filha de pais ouvintes, apresenta uma identidade flutuante entre a surdez e o ouvintismo. Seus pais querem que ela seja ouvinte; ela assim deseja, mas também deseja conviver e interagir melhor com os surdos. Mariana se constitui como um sujeito incompleto, nem ouvinte, nem surdo.

Em contexto familiar, Mariana ainda é considerada um sujeito incompleto. Os pais estão à espera de um milagre da ciência que poderia “curar” sua filha. Essa espera faz com que Mariana seja superprotegida: “coitada, mas já não ouve” (fala da MO), e não tenha oportunidade de se desenvolver.

Para os pais de Eduarda a maior preocupação era que a filha soubesse que era surda e não ficasse

copiando os ouvintes. Queriam que ela se identificasse com os sujeitos surdos, sem vergonha nem complexos, e com eles interagisse. Eduarda é considerada, no seio da família, uma criança absolutamente normal, como diria a mãe surda: “a Eduarda é muito viva, esperta!”

Não basta ao surdo o contato ou mesmo a fluência em língua de sinais. A interação com a comunidade surda e sua discursividade são imprescindíveis para que os discursos sobre a surdez como diferença circulem e que os saberes já cristalizados no senso comum sobre a surdez estigmatizada como deficiência sejam confrontados com novos discursos críticos, enjajados.

Assim, a questão que se coloca é da ordem dos discursos, dos saberes, portanto, da ordem dos poderes, da luta, da resistência. Em resumo, uma questão política pela qual os surdos devem lutar.

Buscamos, então, uma discussão teórica, passando pela sociedade, pelos discursos, pela família até chegar à criança, acompanhando os caminhos pelos quais os discursos formaram uma cadeia discursiva, fornecendo às crianças um outro para se identificarem e se constituírem. Conforme apontado anteriormente, se não for pela resistência dos surdos para que a língua de sinais seja legitimada, as identidades surdas serão cada vez mais fragmentadas e tornar-se-ão identidades incompletas, nem surdas nem ouvintes.

Para concluir, vale um argumento de peso de uma surda que, contrariando o senso comum e as estatísticas, resiste:

Isso, conforme Foucault, nos coloca em alerta para as posições onde necessitamos colocar sob suspeita os fundamentos racionalistas e humanistas que sustentam nossos discursos e prática e que nos promete utopias. A formulação comum de uma série de objetivos e estratégias de ação, na perspectiva surda, focaliza a perspectiva de uma sociedade onde os surdos são cidadãos normais e onde a justiça social se concretiza na resistência a todas as formas de discriminação e exclusão sociais. (Perlin, 1998, p. 71)

Notas

- ¹ Estou considerando a língua de sinais como uma língua natural, com características próprias de uma língua natural qualquer e não no sentido de inato ou como língua universal.
- ² A entrevista com a mãe ouvinte foi transcrita em português; a entrevista com a mãe surda foi feita em LIBRAS e transcrita pela aluna de iniciação científica, Pamela Zacharias, que muito contribuiu na coleta dos dados.

Referências

AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. *Hétérogénéité Montréal et Hétérogénéité Constitutive: Éléments*

pour une Approche de L'autre dans le Discours. DRLAV 26, Paris, 1982 p.91-151.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1995, ANNABLUME.

BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1993, 1 (4): 20-53.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRITO, Angela Maria Waked de & DESSEN, Maria Auxiliadora. “Crianças Surdas e Suas Famílias: um panorama geral”. In: *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 1999, V. 12, nº2. Porto Alegre.

FOUCAULT, Michel. “Sobre a História da Sexualidade”. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio: Graal, 1979.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. Almanaque – *Cadernos de literatura e Ensaios*, São Paulo: Brasiliense, 1977, V. 5: 9-27

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: Exercício de militância e divulgação*. Mercado das Letras – ALB, Campinas, 1996.

GESUELI, Zilda Maria *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese de Doutorado. Faculdade de educação/Unicamp, Campinas/SP, 1998.

_____ A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a narrativa. In: *21ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 1999. Publicado em CD rom, Caxambu, MG.

_____ Linguagem e Identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, v.27, p.277 – 292. Campinas, 2006.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: Signorini, I. (Org.) *Lingua(gem) e Identidade- Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

PERLIN, Gladis. T. T. *Histórias de Vida Surda: identidades em questão*. Porto Alegre: FASED, 1998a.

_____ “Identidades surdas”. In Skliar C. B. (org) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, pp.51-74;

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*,

Caderno de Aatoria, Porto Alegre: Editora Mediação, 1997, p. 105-153.

SOUZA, Regina. “Língua de Sinais e Língua Majoritária como produto de trabalho discursivo”. In: *Caderno CEDES*, Campinas, SP, 1998, v.19, nº46.

VIGOTSKI, Lev. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1998.

Recebido em setembro de 2008
Aprovado em dezembro de 2008

Sobre o autor:

Zilda Maria Gesueli possui graduação em Lingüística pela UNICAMP (1982), mestrado em Lingüística (1988) e doutorado em Educação, ambos, também, pela UNICAMP (1998). Atualmente é Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp e docente do curso de Fonoaudiologia da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Lingüística Aplicada, atuando principalmente nas seguintes áreas: surdez, linguagem, educação, língua de sinais e letramento.

Jovens em movimento: o processo de formação da Pastoral da Juventude do Brasil

*Flávio Munhoz Sofiati**

Resumo

O objeto deste artigo é investigar o processo de formação da PJB, isto é, seu método pedagógico e suas opções políticas. A análise se desenvolve a partir de uma contextualização histórica que busca identificar as mudanças ocorridas no método da PJB nas décadas de 1980 e 1990. Conclui-se que, durante os anos 1980, a PJB enfatizava a dimensão política em suas atividades de formação e participava dos diversos movimentos sociais que se organizavam em torno da proposta de redemocratização do Brasil. No entanto, nos anos 1990 ocorre uma reformulação do método, o qual passa a direcionar a formação para as dimensões pessoal e teológica, com uma prática voltada para o interior da Igreja Católica.

Palavras-chave: Processo de formação; Juventude e religião; Igreja católica.

Youths in movement: the formation process of the Pastoral da Juventude do Brasil

Abstract

The object of this article is the formation process of the *PJB*, be it, its pedagogic method and its political options. The analysis is developed from a historical background in order to identify the changes occurred in the *PJB* method along the 1980 and 1990 decades. We can conclude that, during the 1980s, the *PJB* emphasized the political dimension in its formation activities and participated in several social movements, which were being organized around the proposal of Brazilian redemocratization. However, along the 1990s a reformulation of the method occurs and it passes to direct its formation to the personal and theological dimensions, having its practice turned to the inside of the Catholic Church.

Keywords: Formation Process; Youth and Religion; Catholic Church.

Introdução

O presente artigo analisa, numa perspectiva sócio-histórica, o método de formação utilizado pela Pastoral da Juventude do Brasil – PJB – junto aos jovens que fazem parte dos grupos da Igreja Católica – IC. O objetivo é investigar o processo de formação dos jovens e apresentar sua contextualização histórica, procurando identificar as mudanças ocorridas durante as décadas de 1980 e 1990.

Processo de formação é entendido aqui como o conjunto dos métodos pedagógicos e das opções políticas assumidas pela PJB em seu desenvolvimento histórico. Esse processo é composto por vários elementos que norteiam a formação do jovem católico nas pastorais. Dentre eles, destaca-se a opção pelo trabalho em pequenos grupos de base e a utilização do método ver-julgar-agir-rever-celebrar, concebido como um modo de inserção e olhar sobre a realidade social e religiosa do país.

A utilização da perspectiva sócio-histórica de-

corre da necessidade colocada pelo objeto estudado, pois a proposta é fazer a interpretação sociológica do período histórico determinado para melhor compreender as mudanças das referências da PJB em seu projeto de formação. Dessa maneira, é possível entender como vem sendo desenvolvido esse processo, já que nossa pretensão é analisar as transformações ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 na formação dos jovens, considerando a história da PJB.

A PJB, que está inserida na estrutura da IC por intermédio do Setor Juventude da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB¹, defende a tese de que os jovens devem ser organizados pelos próprios jovens, apresentando-os como protagonistas de sua ação evangelizadora. É possível identificar nos textos oficiais da IC que o objetivo geral da PJB é de promover um encontro pessoal e comunitário com Cristo, para que o jovem se comprometa com a libertação do homem e da sociedade, levando uma vida de comunhão e participação (Celam, 1987, p. 115). Nessa perspectiva, a evangelização da juventude é feita da seguinte maneira:

* Endereço eletrônico: flaviosofiati@usp.br

Como a realidade da juventude é diversificada, em todos os seus aspectos a PJB deve organizar, desde a nucleação, um processo de formação integral na fé, com passos pedagógicos apropriados, partindo da realidade e da experiência concreta de cada pessoa e grupo, despertando-a para o seguimento de Jesus Cristo e o compromisso com a causa da libertação dos oprimidos e marginalizados (CNBB, 1998, p. 145).

Pelo fato de assumir as diretrizes de ação evangelizadora da CNBB², a PJB é compreendida como um segmento da juventude católica. Nesse sentido, uma de suas principais metas é organizar os jovens para assumirem o ponto de vista do catolicismo no Brasil. Por esse motivo, em documentos da PJB, identifica-se sua presença nos bairros de periferia por meio da Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP -, no meio rural por meio da Pastoral da Juventude Rural – PJR -, nas escolas por meio da Pastoral da Juventude Estudantil – PJE -, no meio urbano e nas paróquias por meio da Pastoral da Juventude – PJ³. Todas estas pastorais específicas são parte da PJB e suas principais características são o protagonismo juvenil, a proposta de evangelização que parte da realidade do jovem, a apresentação da figura de Jesus Cristo como amigo e companheiro, a promoção da vivência comunitária da fé, a promoção do senso crítico e a proposta de fomentar uma pastoral de conjunto (Celam, 1987, p. 116).

A IC possui em seu interior várias *tendências*⁴, sendo a PJB ligada à Teologia da Libertação – TL -, que tem sua origem na América Latina, surgida da convergência entre as mudanças internas e externas sofridas pela IC no final dos anos 1950. A TL tem como perspectiva interpretar a realidade latino-americana à luz do evangelho, utilizando termos e conceitos materialistas, além de fazer a “opção preferencial pelos pobres”, isto é, uma escolha política pautada pela noção de classe social. Assim, a PJB atua nas várias situações específicas - escola, zona rural, meios popular e urbano – com a consciência de que nesses diferentes meios estão presentes as diferenças de classes e, em consequência, as diferentes necessidades da juventude. No entanto, em seus documentos está presente uma proposta de mudança da realidade brasileira sem apresentar de forma clara um projeto de transformação, afirmando que não é papel da IC desenvolver plataforma política, mas sim, por intermédio dos cristãos na sociedade, participar de sua elaboração.

Podemos afirmar que a PJB é a reatualização de uma corrente histórica da IC que teve seu início nos anos 1950 com a Ação Católica Especializada, que contribuiu com o surgimento da TL e, nos dias

de hoje, está presente nas pastorais sociais. Nessa perspectiva, a partir dos documentos e textos da IC, analiso os elementos que compõem o método de formação da PJB, principalmente, com base em dois documentos que marcam sua trajetória. O primeiro é o documento n° 44 da *Coleção Estudos CNBB* editado em 1984, logo após o 4° Encontro Nacional que marcou o início da articulação nacional da PJB. Este documento resgata todo o processo de gênese da PJB e norteia sua ação durante toda a década de 1980. O segundo documento é uma reedição do primeiro e também pertence à *Coleção Estudos CNBB*: o documento n° 76 que foi editado em 1998 e representa o avanço acumulado pela PJB e as mudanças de concepções em seu método de trabalho com a juventude católica.

A definição das mudanças ocorridas no processo de formação é identificada na comparação entre os documentos 44 e 76 da CNBB. Na análise desses marcos referenciais, conclui-se que, na segunda metade da década de 1990, a PJB passa a assumir várias características presentes no modelo *pentecostal* ou *carismático* de igreja. Dentre essas características está a ênfase na formação voltada para a dimensão da espiritualidade. Essas mudanças também foram influenciadas por acontecimentos na sociedade. Na década de 1980 a forte presença dos movimentos sociais e da participação popular influenciou diretamente a PJB, que enfatizava em sua formação o aspecto político da religião. Nos anos 1990, com a crise desses movimentos e da participação da sociedade civil nos acontecimentos públicos⁵ e o advento do neoliberalismo e da pós-modernidade, que enfatizou a noção de individualismo, a PJB redireciona sua formação, buscando um equilíbrio entre o aspecto espiritual e político, porém, com predominância da espiritualidade, caracterizada pela ênfase na formação bíblica e litúrgica.

Características da formação

O principal referencial da PJB na década de 1980 foi o documento da CNBB de n° 44⁶ que sistematizou e definiu linhas de ação da IC no ambiente juvenil. Esse documento afirma que o objetivo principal do trabalho era ajudar o jovem a se transformar em “Homem Novo por meio de uma autêntica vivência do Evangelho, impulsionando o jovem a evangelizar seu meio específico de acordo com os valores cristãos” (CNBB, 1983, p. 22). Essa definição tem como significado que a IC teve na PJB o instrumento principal de trabalho com a juventude, pois, em todo esse período, o único documento elaborado pela IC sobre juventude foi o documento

nº 44, desenvolvido especificamente para discutir as pastorais da juventude. Define-se nesse documento que o papel da PJB era de: fomentar o senso crítico e capacidade de analisar a sociedade; formar jovens para transformar as estruturas; ajudar o jovem a ligar sua fé com o compromisso sócio político; e levar o jovem a conhecer criticamente o marxismo, o capitalismo liberal e a Doutrina da Segurança Nacional para assumir o Humanismo Cristão como perspectiva de superação das estruturas sociais injustas presentes em toda a América Latina.

Nesse período, conhecido como a fase de elaboração teórica, ocorre a consolidação da proposta de uma pastoral organizada nacionalmente e articulada entre suas especificidades. Fez-se a opção por uma pedagogia da ação que continha os seguintes critérios: a) Pedagogia experiencial que parte da experiência concreta do jovem com o objetivo de conhecê-la, aprofundá-la e transformá-la; b) Pedagogia transformadora e libertadora visando, mutuamente, uma profunda transformação pessoal e social; c) Pedagogia comunitária que busca uma experiência fraterna e evangelizadora; d) Pedagogia do testemunho que tenha coerência entre o que se fala e o que se pratica; e) Pedagogia participativa na qual o evangelizado participa ativamente de seu processo de evangelização; f) Pedagogia personalizante que assume o jovem em sua condição pessoal e social; g) Pedagogia pastoral integral, isto é, que integra processos cognitivos, afetivos e ativos (Celam, 1987, p. 188-190).

Como grande parte dos movimentos sociais e setores envolvidos em trabalhos com as classes populares, a pastoral também foi influenciada pelo método de formação desenvolvido pelo pedagogo Paulo Freire. Inclusive um dos centros de apoio da PJB, o *Centro de Capacitação da Juventude* de São Paulo, editou um livro do próprio autor sobre trabalho com as classes populares⁷. Com Paulo Freire a pastoral entendeu que não basta “querer mudar” a sociedade, é preciso “saber mudar”, sendo necessário para isso desenvolver um método, um caminho claro para alcançar esse objetivo. Dessa forma, a IC define a PJB como a ação organizada dos jovens cristãos que visa a transformação da sociedade, sendo uma forma de conhecer e seguir Jesus Cristo. “A PJ é a ação organizada e celebrada do jovem situado, na ótica do pobre, visando um mundo de fraternidade” (Boran, J. e Dick, H., 1983, p. 17). Em um subsídio elaborado por Altoé (1988) são definidos trinta princípios que norteiam o método pedagógico e as opções políticas da pastoral:

1. Amar o jovem e fazer com que ele se sinta amado.

2. O jovem deve ser sujeito da ação pastoral.
3. Dar a razão de ser das coisas e ajudar o jovem a compreendê-la.
4. Apresentar um projeto de Homem novo, Igreja e sociedade que sejam sinal da presença do Reino de Deus.
5. Valorizar as pequenas coisas e os pequenos passos caminhados.
6. Gostar daquilo que os jovens gostam. Assim os jovens gostarão daquilo que nos agrada. Cativar o jovem.
7. Estar sempre presente junto aos jovens. Fazer-se presença amiga. Ter familiaridade com os jovens, sobretudo nos momentos livres.
8. Colocar-se em atitude de escuta, de compreensão, de diálogo. Criar um clima de confiança cordial.
9. Procurar fazer-se amar, se quer fazer-se respeitar.
10. Aprender com os jovens, numa relação educador-educando, evangelizador-evangelizando.
11. Acreditar na capacidade dos jovens dando oportunidades para eles se organizarem e assumirem compromissos no próprio meio. Confiar nos jovens.
12. Ter coerência entre o que se anuncia e o que se vive.
13. Fazer as coisas por convicção, assumindo com responsabilidade as exigências para o crescimento pessoal e para a convivência no grupo.
14. Conquistar o coração do jovem através do diálogo, pois só depois de conquistar o coração é que se pode propor, com eficácia, os valores da educação.
15. Servir ao jovem: colocar-se a disposição. Trabalhar COM e não PARA o jovem. Estimular a criatividade.
16. Fazer as correções e observações em particular, de modo fraterno e discreto.
17. Cultivar o otimismo e a alegria.
18. Ser solidário para com os jovens.
19. Compreender o jovem situado concretamente em seu meio.
20. Partir sempre da realidade concreta em que o jovem se encontra.
21. Atender ao jovem em seu meio específico.
22. Fazer ver a realidade de conjunto e sua complexidade.
23. Proporcionar uma formação integral aos jovens.
24. Conhecer a história da pessoa, da comunidade, da Igreja, da sociedade. Criar e manter a consciência histórica e crítica.
25. Avaliar após cada atividade e ter paciência

histórica.

26. Saber aproveitar os conflitos para caminhar; para isso analisá-los metodologicamente.
27. Trabalhar em pequenos grupos e caminhar integrados às CEB's.
28. Conquistar e ocupar espaços, mesmo que pequenos.
29. Conhecer a si mesmo e o contexto social.
30. Fazer uso do método ver-julgar-agir-rever-celebrar (Altoé, 1988, p. 18-19).

Altoé (1988) sintetiza as características essenciais do método de formação das pastorais da juventude. Nesses princípios estão inseridas todas as dimensões da formação e da ação pastoral da IC diante da juventude. Em relação à opção pelos empobrecidos, esta possui um teor sócio-político e teológico-pastoral e é argumentado a partir das seguintes afirmações: a maioria da população é empobrecida; a juventude empobrecida carrega consigo uma força libertadora; essa é uma opção de toda a Igreja; é uma resposta à situação de injustiça; a palavra de Deus só é entendida e vivida a partir da ótica do empobrecido; Jesus Cristo tomou partido dos pobres (Boran, J. e Dick, H., 1983, p. 23).

A partir dos apelos do Evangelho, a PJB opta preferencialmente pelas classes populares e pelos jovens das mesmas, por serem a maioria e vítimas de uma estrutura social injusta. As classes populares são o lugar social de onde se analisa toda a sociedade e se percebe o desafio da construção de uma sociedade sonhada por Deus (CNBB, 1983, p. 37). Portanto, a opção pelos jovens empobrecidos tem como significado olhar a sociedade a partir do lugar social do pobre. Essa tomada de posição leva a PJB a formar seus jovens na perspectiva de transformação das estruturas sociais que oprimem o empobrecido.

A IC, na década de 1980, tinha como perspectiva no trabalho com o jovem partir de uma pastoral geral, do grupo de jovens que iniciava sua caminhada a partir das paróquias e comunidades, para uma pastoral juvenil especificamente inserida no seu próprio meio no qual o jovem irá, de forma organizada, contribuir com a evangelização de seu espaço de convivência cotidiana. Na proposta operacional estavam presentes seis elementos: 1) formação integral; 2) metodologia de trabalho; 3) opção preferencial pelos jovens empobrecidos; 4) espiritualidade relacionada com a vida; 5) organização; 6) estratégia para a ação (CNBB, 1983, p. 23). Ocorre que, na década de 1980, impulsionada pela conjuntura de intensa presença dos movimentos sociais no cenário político, a PJB enfatiza seu processo de formação na dimensão política, inserindo seus jovens no con-

texto de lutas sociais, acompanhando os passos das CEB's e das pastorais sociais que tiveram presença importante no processo de transição democrática.

A ação da PJB ocorre em três dimensões complementares: na própria PJ; na comunidade; e nos meios específicos ou organismos intermediários como partidos, movimentos, associações. Nos anos 1980, a caminhada do jovem era definida a partir de três momentos: 1) participação na PJ Geral da comunidade e paróquia, com prática assistencialista; 2) engajamento individual no meio específico em que está inserido; 3) inserção em um grupo dentro de seu meio específico (Boran, J. e Dick, H., 1983, p. 39). Esse novo modelo de pastoral de juventude formou uma geração de lideranças que atuam na própria IC e nos movimentos sociais. Todavia, essa construção só foi possível em consequência da adoção de um processo de planejamento participativo que partia da realidade do jovem. Por isso, entender as características do processo de formação da PJB é fundamental para analisar sua influência no segmento juvenil e também os reflexos da conjuntura social, econômica, política e cultural sobre seu método de ação.

A proposta de formação progressiva, definida pela PJB, afirma que o jovem chega ao compromisso depois de passar por diferentes etapas: 1) Nucleação: fase em que o jovem é convidado a participar do grupo e aceita a proposta – momento em que o jovem descobre como é importante e bom viver em grupo. 2) Iniciação: fase das descobertas das variadas motivações que o jovem traz para o grupo – momento de formação, num processo educativo informal. 3) Militância: é a fase madura do jovem no grupo no qual este se apresenta com uma fé amadurecida, com compromisso e como uma liderança. (CNBB, 1998, p. 155). “A militância exercida pelo jovem cristão define-se como aquela ação cada vez mais refletida, intencionada, consciente, contextualizada e organizada, visando promover uma renovação na Igreja e uma transformação na sociedade” (CNBB, 1998, p. 156). As fases de iniciação e militância podem ser divididas em etapas mais detalhadas que passam pela descoberta do grupo; descoberta da comunidade; descoberta do problema social; descoberta da necessidade de uma organização mais ampla; descoberta das causas estruturais (análise social); descoberta da militância (opção vocacional); e descoberta das etapas percorridas (maturidade pedagógica) (CNBB, 1998, p. 159).

Na etapa de descoberta do grupo, as relações pessoais são mais importantes que a doutrina, já que o jovem está mais preocupado consigo mesmo. O grupo ainda não é um grupo de fato, pois ainda não estabeleceu um ideal grupal, havendo muita rotatividade de

participantes (Boran, 1994, p. 204). A descoberta da comunidade dá ao jovem uma visão mais ampla da religião e um sentido de pertença à Igreja. Esta noção é elemento fundamental da fé cristã que tem como principal característica a vivência religiosa comunitária (Boran, 1994, p. 212). Na descoberta do problema social o jovem toma consciência de problemas muito piores que os seus. Esse despertar social leva-o a participar de campanhas para ajudar os pobres, a visitar orfanatos, hospitais, presídios (Boran, 1994, p. 219-221). Ao fazer a descoberta de uma organização mais ampla, o jovem descobre a PJB. Nesse momento o jovem é incentivado “a largar as muletas e caminhar com suas próprias pernas” (Boran, 1994, p. 226). Nessa fase de amadurecimento o jovem passa a tomar consciência do mundo em que vive e descobre as causas estruturais que provocam a desigualdade na sociedade. Surge a consciência de classe e se descobre a exploração pela qual passam as classes populares. O jovem é convidado a aprofundar sua opção pelos pobres e unir fé e vida como elementos de um mesmo conteúdo. “Nesta etapa, acentua-se a importância da dimensão política da fé. O jovem entende que é necessário conscientizar o povo e chegar ao poder político para mudar a sociedade” (Boran, 1994, p. 242).

A partir deste momento há a descoberta da militância e o aprofundamento do compromisso. Boran (1994) identifica três níveis de engajamento: na própria PJB, participando da preparação de subsídios, organizando cursos, festivais de música, preparando assembleias de avaliação e planejamento, coordenando reuniões; na comunidade, na catequese de crisma, na preparação da liturgia das missas, preparando festas da paróquia, novenas e boletins paroquiais; na sociedade, participando de partidos políticos, sindicatos, movimento estudantil, movimentos populares, organizações de bairros, entre outros (Boran, 1994, p. 249-251). Na última fase o jovem faz a descoberta das etapas percorridas. É o momento de maturidade pedagógica. O militante torna-se mais realista e menos vanguardista e com capacidade de trabalhar com iniciantes sem queimar etapas (Boran, 1994, p. 253). Boran (1994) afirma que a educação por etapas não significa necessariamente um processo cronológico na qual uma etapa sucede a outra. Várias etapas podem coincidir, sendo possível também que alguns jovens pulem certas etapas em decorrência das particularidades de sua realidade. Portanto, as etapas descritas acima correspondem a um processo metódico da PJB.

Oliveira (2002) também define as fases de crescimento do jovem no grupo a partir de cinco etapas: 1) de socialização, correspondente aos primeiros contatos com o grupo, no qual ocorre o fortalecimento da coesão grupal; 2) de aprofundamento, momento em que o jovem vai conhecendo o projeto de Deus e amadurecendo sua fé; 3) de comunhão, o jovem descobre que é parte da Igreja e assume tarefas na comunidade; 4) de descoberta, onde o jovem avança na sua consciência por meio dos debates e ações do grupo; 5) de militância, momento do engajamento comprometido do jovem na Igreja e na sociedade. Estas etapas são percorridas individualmente pelos jovens, já que dentro de um mesmo grupo esse processo ocorre de forma desigual (Oliveira, 2002, p. 92-94).

Segundo Boran (1982), o processo de conscientização do jovem é pensado a partir de etapas que passam pela descoberta da situação social por meio dos fatos na vida dos jovens, descoberta progressiva de suas causas e conseqüências, descoberta do conflito de classes e da consciência que pertence a uma classe social, descoberta das engrenagens de dominação da sociedade capitalista e descoberta da necessidade de uma organização para enfrentar os problemas dessa sociedade de dominação. Esse caminho leva o jovem a entender a importância da PJB em seu processo de ação que também passa por fases, começando pela conscientização: momento em que surgem questionamentos a partir de fatos, causas e conseqüências; fase de mobilização: surgimento de um processo de organização, de se juntar as pessoas que pensam da mesma maneira; fase do projeto concreto: busca-se uma ação conjunta e concreta no meio; fase de articulação em nível mais amplo com participação ativa; até chegar na fase do compromisso político no qual há uma ação organizada com repercussões mais amplas e soluções também amplas (Boran, 1982, p. 240-246). Nesse contexto, afirma Boran (1982), o jovem e os grupos desenvolvem critérios de participação na sociedade decorrentes do compromisso de fé. Estabelece-se que o povo é agente de seu processo de formação e que na construção de uma nova sociedade deve haver democracia em todos os níveis. Descobre-se que não há duas histórias, da salvação e profana, mas uma única história na qual o cristão, em conjunto com outros segmentos sociais, deve ser o sujeito da transformação. A PJB busca construir uma consciência crítica junto aos jovens para que eles percebam na sociedade a mentira, a meia verdade, a manipulação e a demagogia. Trabalha-se para que eles sejam sujeitos de sua própria educação e formação, para que participem, como sujeitos conscientes, da construção da história e da transformação da sociedade injusta (Boran, 1982, p. 137).

No final da década de 1980 a PJB vivenciou momentos de intenso engajamento social e político

co, participando dos vários processos desencadeados naquele período: eleições, constituinte, governo civil. No entanto, no período seguinte começa a viver uma crise de perspectivas, em decorrência do retorno da presença do movimento pentecostal/carismático no interior da IC e também por conta das profundas mudanças que o cenário nacional e internacional passava naquele momento: queda do Muro de Berlim, fim da União Soviética, vitória da direita nas eleições de 1989, crise da modernidade com advento da pós-modernidade e desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil. No próximo tópico destaca-se, a partir da análise do documento 76 da CNBB, as mudanças ocorridas no interior da PJB, principalmente em seu método de formação.

A consolidação do método pedagógico e das opções políticas

Ao final da 11ª Assembléia Nacional, durante um período de aproximadamente quatro anos, a PJB, em mutirão, re-elaborou seu marco referencial, que foi publicado pela Editora Paulus como Estudos da CNBB, número 76, *Marco Referencial da Pastoral da Juventude do Brasil*. Neste marco, principal referência no método de formação na década de 1990, a PJB estabelece e reafirma várias opções pedagógicas, entre elas: o trabalho com pequenos grupos de base; a formação progressiva, integral e libertadora; e o Método ver-julgar-agir.

Grupo de base. O grupo de jovens é a experiência e o espaço central da proposta pedagógica e evangelizadora da PJB que propõe a formação de pequenos grupos, de idade homogênea, com nível de participação estável e com ritmo periódico de reuniões (CNBB, 1998, p. 147). O grupo facilita a criação de laços profundos de solidariedade, permitindo partilhar critérios, valores, visões e pontos de vista. Dessa forma, o grupo ajuda a enfrentar os desafios da vida, educando para olhar a realidade e descobri-la junto com os outros, permite a adesão ao projeto de Jesus, impulsionando o jovem para uma renovação permanente do compromisso cristão e dando solidez à sua missão (CELAM, 1997, p. 194).

O grupo de jovens possui algumas etapas de desenvolvimento que são: 1) Nascimento e infância. Nesta etapa o grupo depende, em tudo, do assessor e de valores e expectativas trazidas pelos participantes. É muito frágil no início, sendo fundamental a presença do assessor. Neste momento o grupo está centrado em si mesmo e cada jovem busca encontrar soluções para seus problemas (CNBB, 1998, p. 150). 2) Adolescência. Esta é a fase de crise, conflito, passagem e mudança em que ocorre o crescimento e to-

mada de consciência do grupo e seu lugar na comunidade (CNBB, 1998, p. 151). 3) Juventude. Nesta etapa o grupo se apresenta com maior segurança e estabilidade. Também ocorre maior independência com relação ao assessor. O jovem nesse momento começa a se engajar nos movimentos sociais e populares, superando a esfera da comunidade, na busca pela mudança da sociedade (CNBB, 1998, p. 152). 4) Idade adulta. O grupo que alcança esta etapa é uma verdadeira equipe de vida com fortes relações e projeto de vida definida. Os jovens, assim, estão a serviço da comunidade e da sociedade, sendo a partilha e a troca de experiência a razão de ser do grupo (CNBB, 1998, p. 152). 5) Morte – vida nova. O grupo não pode existir para sempre. Nessa fase o grupo é chamado a se dividir e se multiplicar na comunidade e na sociedade, gerando novos grupos e novos trabalhos (Celam, 1997, p. 200).

Formação progressiva, integral e libertadora. A PJB tem como proposta de formação trabalhar junto ao jovem a formação integral, que pressupõe estabelecer uma relação entre todas as dimensões humanas, que são desenvolvidas de maneira homogênea e integradas. Uma formação integral é aquela que envolve todos os aspectos da vida: pessoal, social, política, teológica e metodológica. A PJB afirma que o crescimento e amadurecimento devem ser equilibrados em todas essas dimensões, pois em diversas propostas de formação há o perigo do reducionismo em promover apenas algum aspecto como, por exemplo, apenas o aspecto psicológico, espiritualista ou político. Dessa forma, o ser humano deve ser entendido em sua totalidade. Dessa maneira, consegue-se aprimorar a espiritualidade e assumir concretamente a proposta de Jesus Cristo, objetivo principal de sua proposta de formação. O conceito de formação integral, estabelecido a partir das relações que o indivíduo desenvolve na sociedade, é dividido em cinco momentos:

a) Dimensão da personalização: a dimensão pessoal corresponde ao universo psicoafetivo do ser humano, compreendendo o aspecto do eu, da relação consigo mesmo. É o espaço da busca constante de resposta à pergunta: “Quem sou eu?”. Nesta dimensão, a PJB propõe que o jovem faça suas opções de valores, assumindo-os em sua vida (CNBB, 1998, pp. 162). A PJB afirma ainda que há a necessidade da pessoa ter um conhecimento de si mesma para amadurecer afetivamente e construir uma formação positiva da personalidade e acolhimento da própria vida. Dessa forma, ela define que para cultivar a dimensão pessoal é necessário procurar conhecer-se, aceitar-se e assumir a si próprio. Deve-se cultivar o olhar interno, desenvolvendo seus sentimentos e interesse com re-

lação aos outros. Também é preciso desenvolver suas aptidões e qualidades para superar os limites pessoais e não se apegar às barreiras da vida, transformando-as em trampolins em busca da felicidade.

b) Dimensão da integração grupal e comunitária. Corresponde à dimensão social da vida, da relação com o outro na busca da integração grupal e comunitária. É o momento de descoberta do grupo como lugar de encontro e de compreensão do outro como ser diferente (CNBB, 1998, pp. 162). O jovem descobre que precisa do grupo para se sentir importante e útil. Aprende que o relacionamento é algo fundamental para o ser humano. Dessa forma, toma a experiência comunitária como referência para sua vida, realizando-se como pessoa na relação com o outro. Para a PJB, essa dimensão ensina ao jovem lidar com o conflito e a conviver com quem pensa diferente. Reconhece os valores dos outros, as diversidades e os limites de cada um. Passa a ver as pessoas como algo mais importante que as normas, os objetos e as coisas. Cresce e amadurece nessas relações, descobrindo que a educação na fé é concebida como caminho a ser percorrido comunitariamente.

c) Dimensão sócio-política: relação com a sociedade. É o momento de inserção do jovem na sociedade e da sua participação cidadã. A PJB afirma que a promoção do bem comum e a construção de uma ordem social, política e econômica humana justa e solidária, devem ser para o jovem um compromisso de fé (CNBB, 1998, pp. 163). A PJB compreende a política não apenas a partir da política partidária, mas entende que a política significa uma dimensão da formação humana que busca uma relação madura com a sociedade. Propõe que a política deve ser interpretada pelos cristãos como a arte de administração da convivência dos cidadãos, sendo a presença da juventude na política de fundamental importância para que ocorram as mudanças na sociedade e na IC. Portanto, esse é o momento de socialização e inserção do jovem na sociedade, na perspectiva de uma formação para a cidadania que considere os deveres e os direitos que todos devem ter para a construção de uma sociedade justa, livre e igualitária. Portanto, no processo de formação da PJB, fazer política é um dever humano. Por isso a política é concebida como algo positivo na vida do cristão que tem como missão utilizá-la como um instrumento de organização da “Civilização do Amor”.

d) Dimensão mística e teológica: corresponde à dimensão da relação com Deus. Dimensão da manifestação e presença do Pai na vida, no qual ocorre um crescimento na fé a partir da vivência e fundamentação comunitária cristã. Para a PJB, ao fazer o jovem vivenciar sua experiência de fé, essa experiência faz

com que ele passe a viver como um autêntico cristão (CNBB, 1998, p. 164). Na Pastoral essa dimensão ajuda o jovem a fazer a opção pelo seguimento de Jesus Cristo, assumindo sua pessoa e seu projeto. Há um encontro com Jesus e o desenvolvimento de uma espiritualidade centrada em sua proposta. Nesse momento do processo de formação, descobre-se que o sentido da vida está na experiência do seguimento e passa-se a discernir a ação do Espírito Santo nos sinais dos tempos. Busca-se uma experiência de Deus com uma compreensão teórica e prática da própria fé. O cristão deve assumir um compromisso radical de viver os valores do Evangelho, mantendo o contato com a palavra de Deus e uma vivência comunitária. A PJB propõe que é preciso integrar fé e vida, transformando a experiência da vida em experiência de fé. Assim, a PJB afirma que o jovem precisa tomar mão de alguns instrumentos que possibilitem o cultivo de sua fé. A Bíblia é fundamental nesse processo mas é preciso outros materiais que ajudem a dinamizar a relação com Deus, propondo a utilização do *Ofício Divino das Comunidades*^{viii} da “Leitura Orante da Bíblia”⁹ devem ser referência para a espiritualidade do jovem na IC.

e) Dimensão metodológica: diz respeito à estratégia metodológica do jovem com relação à ação em seu processo dentro das dimensões anteriores. É a dimensão da capacitação técnica do jovem para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da ação transformadora. A PJB propõe que o jovem se capacite constantemente para o seu trabalho pastoral (CNBB, 1998, p. 165). A relação com a ação refere-se às habilidades de liderança, que devem ser desenvolvidas no processo de crescimento da fé, fundamentais na preparação para a vida. Nesse processo, segundo a PJB, torna-se necessário ter capacidade de planejar, desenvolver e avaliar a ação, pois estar preparado para a ação permite ao cristão avançar em sua maturidade religiosa, social, pessoal e política. O jovem precisa refletir sua ação para realizar sua missão evangelizadora com eficiência. No mundo juvenil o exemplo é mais importante que a palavra, por isso o cristão precisa ser profissional na evangelização, preparando sua ação e sendo o primeiro responsável por sua formação. Essa dimensão é fundamental na proposta de formação da PJB.

Em cada etapa de formação que se encontra o jovem no grupo há uma acentuação diferenciada em determinadas dimensões. Dessa forma, na PJB o cristão deve vivenciar de forma conjunta as cinco dimensões da formação integral para alcançar sua maturidade e ser feliz na sua missão na Igreja e na sociedade. Portanto, a partir dessa proposta de formação integral podemos concluir que a PJB é uma

pastoral que trabalha com uma concepção que proporciona a continuidade e a conscientização, procurando entender o ser humano como um todo.

Método ver-julgar-agir. A essência da proposta de formação da PJB está no método ver-julgar-agir, herdado da Ação Católica Especializada, no qual são acrescentados mais dois momentos: revisar-celebrar. Este método baseia-se na realidade da vida dos jovens (VER), confrontando com os valores da fé (JULGAR), partindo para uma ação de transformação do meio (AGIR) (Oliveira, 2002, p. 17). O momento do VER significa a tomada de consciência da realidade, a partir dos fatos concretos da vida cotidiana. O JULGAR analisa os fatos da realidade à luz da fé, da vida e da mensagem de Jesus Cristo. A Bíblia e os documentos da Igreja Católica são os instrumentos utilizados para confrontar com a realidade. O AGIR é a concretização, a ação transformadora, momento que evita que a reflexão fique no abstrato. O REVISAR é a avaliação, momento de ver até onde se caminhou. O CELEBRAR é o momento de agradecimento da experiência vivida (CNBB, 1998, p. 210-213).

Com o método, nós queremos: formar líderes que se engajem na transformação de seus meios (escola, trabalho, bairro, família), educar para a liberdade, formar para o senso crítico, desenvolver a pedagogia da formação na ação, ligar fé e vida e poder avaliar a caminhada dos grupos (Oliveira, 2002, p. 118).

Este método se concretiza na Revisão de Vida e Revisão de Prática, que é um processo que deve se transformar num estilo de vida para os jovens (CNBB, 1998, p. 215). Com essas opções pedagógicas definidas, a PJB afirma que pode contribuir com a viabilização de um sonho de toda Igreja progressista, compartilhada pelos movimentos sociais, sindicatos e partidos de esquerda, que é a construção de uma outra sociedade chamada pela Igreja Católica de *Civilização do Amor*. As opções pedagógicas assumidas pela PJB, levaram-na a assumir em seu processo histórico a opção política defendida pela Igreja progressista na América. Assim, a PJB pode ser concebida como a ação da IC por meio do qual ajuda os jovens a descobrir, assimilar e se comprometer com a pessoa de Jesus e sua mensagem. Busca-se construir uma Igreja que tenha um perfil celebrativo, participativo, que opte pelos pobres, que seja libertadora e solidária, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Todavia, na década de 1990, em decorrência da ênfase na dimensão política dada na década de 1980 e das conseqüências do advento da individu-

alidade nos dias atuais, ocorre uma predominância da formação nas dimensões pessoal e teológica em virtude dos vários acontecimentos já descritos nesse artigo. O excesso de busca de dados de subjetividade escamoteia relações sociais profundas, esvaziando o sentido de ser igreja enquanto relação social. A conseqüência desse processo é o deslocamento de uma política pastoral, voltada ao coletivo e às questões sociais, para uma ação pastoral com um viés individualista, consumista, com um Deus e Jesus Cristo etéreo, espiritualista, sem carne e sem corpo.

Nessa nova perspectiva, a PJB passa a organizar sua atuação, a partir da segunda metade da década de 1990, pelo que ficou conhecido como *Plano Trienal* que surge na 11ª Assembléia Nacional de 1995. O plano propõe projetos da área de ação, formação e espiritualidade e representa o amadurecimento do processo de organização da PJB e seu fortalecimento diante do processo de fragmentação e pentecostalização presentes também no interior da IC.

Esse Plano se tornou nos últimos anos um importante instrumento de evangelização da juventude a partir das perspectivas sociais e religiosas do modelo de Igreja ligado à TL. A necessidade de redefinir a ação, fortalecendo a presença no interior da IC e a formação pessoal e teológica, também perpassou a elaboração do Plano Trienal que, apesar de possuir projetos na área da cidadania, é direcionado para a área eclesial. Por exemplo, o projeto mais importante do Plano Trienal é o *Projeto Missão Jovem*, que tem como principal característica organizar os jovens católicos para o trabalho de “resgate” da juventude que não participa da comunidade católica (PLANO TRIENAL, 1995, 1998, 2001). Nesse sentido, a PJB tornou-se um instrumento de recuperação da presença da IC entre os jovens e de evangelização da juventude.

Considerações finais

Na perspectiva de Burdick (1998), o projeto de formação da TL e da IC progressista em geral, e podemos incluir a PJB, busca “incitar a consciência do povo apresentando-lhe uma visão utópica”, sendo que as componentes chaves da consciência são a “autovvalorização” e a “auto-estima” que permitem as pessoas agirem em seu próprio bem (Burdick, 1998, p. 8). Nesse processo o pecado deve ser visto numa ótica social e coletiva, sendo sua superação parte do processo de conscientização. Entretanto, Burdick (1998) afirma que há vários limites no discurso da TL e nas práticas de seus membros que leva à problematização da proposta de conscientização. O autor faz algumas considerações acerca dos círculos bíblicos das comunidades católicas progressistas que podem ser utilizadas para analisar o modelo de grupo de jovem da PJB. Nos cír-

culos bíblicos, por conta do alto grau de proximidade das pessoas, evita-se “fazer conexões concretas entre a Palavra ‘e a vida’, pois estas só servem para lembrar a todos os ressentimentos, os julgamentos, os mexericos, e as rivalidades que impregnam a vizinhança” (Burdick, 1998, p. 151).

Ocorre também que nos círculos bíblicos os menos alfabetizados se sentem inibidos de falar, criando uma concentração dos discursos em alguns poucos líderes. “Apesar das pretensões de que ‘todos tem voz ativa’ nos círculos, de fato somente um ou outro fala” (Burdick, 1998, p. 152). Os mesmos problemas ocorrem em muitos grupos de jovens da PJB e isso dificulta o desenvolvimento do método de formação e das práticas democráticas descritas sobre os grupos de jovens nos documentos oficiais da igreja e por autores ligados à estrutura da pastoral como, por exemplo, Altoé (1988), Boran (1982, 1983, 1994) e Oliveira (2002).

Diante desse fato e a título de conclusão, pode-se afirmar que durante toda a década de 1980 a PJB trabalhava a formação tendo a PJ como uma pastoral de iniciantes presente nas paróquias e as PJ Estudantil, PJ Rural, PJ do Meio Popular e Pastoral Universitária como pastorais de militantes. A PJ Geral recrutava jovens que no processo optavam por um meio específico. No entanto, no início da década de 1990, isso começa a mudar e em 1995 na 11ª Assembléia Nacional a PJ se transforma em uma pastoral específica. O argumento era de que a PJ também tinha jovens em estágio de militância que atuavam nas comunidades católicas. O problema é saber se as paróquias devem ser consideradas como meios específicos.

Todavia, sabendo que a PJ possui a maioria dos grupos de jovens comparada com as outras pastorais e que seu meio específico é o espaço eclesial, comprovamos a tese de que a PJB, nos anos 1990, volta sua ação para o interior da IC. O significado da PJ ter se transformado em uma específica é de que os jovens, mesmo atingindo o estágio de militância, passaram a fazer a opção em permanecer no trabalho intra-eclesial, deixando de optar por um meio específico voltado à ação social.

Em todo esse debate acerca da ação pastoral da PJB há uma questão que é essencial: o protagonismo juvenil. Observar-se que há certo protagonismo na PJB que passa pela juventude militante, ou seja, os jovens que estão a frente das coordenações dos grupos e das estruturas da PJB. Os jovens participantes dos grupos não possuem um protagonismo total, mas percebe-se que lá existe um espaço de articulação juvenil e de proposição para ação dos jovens. O espaço do grupo pode proporcionar aos jovens a possibilidade de desenvolverem seu po-

tencial de liderança e de vivência comunitárias. O grupo também traz informações importantes para a formação juvenil ao debater temas como sexualidade, amizade, exclusão social, religião entre outros.

A realidade mostra que a possibilidade do protagonismo depende muito da situação na qual se encontra o jovem no grupo ou em alguma instância de coordenação e assessoria da PJB. O que podemos afirmar é que nos anos 1980 o protagonismo juvenil era muito mais possível, pois no processo de formação daquele tempo o jovem optava por um meio específico e se engajava em setores da sociedade civil como movimentos sociais, ong’s e sindicatos. Nos anos 1990 com a permanência de grande parte da militância no interior da IC, o protagonismo juvenil passa a sofrer mais dificuldades de se concretizar. Isso porque a IC e a própria PJB possuem uma forma de organização muito vinculada à idéia de obediência e nos movimentos sociais, como no movimento estudantil, a rebeldia juvenil tem mais potencialidade de se desenvolver.

Por fim, importante frisar que o protagonismo juvenil está presente no interior da PJB, porém, há graus diferenciados de autonomia dos jovens nessa estrutura. Além disso há um intenso conflito entre assessores adultos e jovens em estágio de militância na PJB, pois o que tem como proposta ser um trabalho de cooperação se transforma, em muitas situações, em imposição do que pensam os assessores adultos. Em relação aos jovens participantes de grupos, esses, de fato, não conhecem toda a estrutura da PJB, já que são iniciantes no processo de formação. Todavia, o espaço do grupo é rico em potencialidades para desenvolvimento de seu protagonismo. Os jovens da base se ritualizam na dimensão de um todo desconhecido que possibilita um processo de formação ativo no interior da IC com possibilidade ou não de concretização do protagonismo juvenil.

Notas

- 1 A PJB também compõe o Conselho Nacional do Laicato do Brasil – CNLB.
- 2 A CNBB realiza anualmente, na cidade de Itaipá-SP, sua assembléia geral que planeja e avalia as ações da Igreja Católica no Brasil a partir de diretrizes que são renovadas em períodos de três anos.
- 3 Até 1993 a Pastoral Universitária – PU – também fazia parte da PJB, mas pela concepção de que não deveria ser apenas uma pastoral de jovens mas uma pastoral para todos que estão na universidade – professores, funcionários e alunos -, deixou de fazer parte da estrutura da PJB a partir da 10ª Assembléia Nacional, transferindo-se do Setor Juventude para o Setor de Educação da CNBB.
- 4 Libanio (1999) utiliza o termo “cenário”, enquanto Boff (1994) usa o termo “modelo”. No entanto, Gramsci (2001) e Löwy (2000), ao analisar a IC na América Latina, definem as várias correntes existentes no interior da Igreja Católica a partir do termo “tendência”, sendo que Gramsci acrescenta as palavras “orgânica do catolicismo”. Trabalharei com esta última concepção em virtude desta possibilitar um maior entendimento do contexto ao qual está inserido o objeto.
- 5 A única grande mobilização social do início dos anos 1990 foi no processo do *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo que teve uma importante participação da juventude, principalmente do movimento

estudantil.

⁶ O documento nº 44 foi elaborado pelo Setor Juventude da CNBB por solicitação dos delegados do 4º Encontro Nacional da Pastoral da Juventude, ocorrido em 1983.

⁷ FREIRE, P. (1992) *Para trabalhar com o povo*. São Paulo: CCJ.

⁸ OFÍCIO DIVINO DAS COMUNIDADES (1994). São Paulo: Paulus. Livro de oração dos grupos de Pastoral da Juventude.

⁹ Metodologia de leitura da Bíblia a partir da *Lectio Divina* que pressupõe quatro momentos: leitura, meditação, oração e contemplação. Esse método é incorporado a partir da segunda metade da década de 1990.

Referências

ALTOÉ, A. (Org.) *Metodologia & Método: uma contribuição à Pastoral da Juventude*. São Paulo: CCJ, 1988.

BOFF, Leonardo. *Igreja, carisma e poder*. São Paulo: Ática, 1994.

BORAN, Jorge. *Juventude, o grande desafio*. São Paulo: Paulinas, 1982.

_____. *O futuro tem nome: juventude*. São Paulo: Paulinas, 1994.

_____, DICK, Hilário. *Pastoral da Juventude no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1983.

BURDICK, John. *Procurando Deus no Brasil: a Igreja católica progressista no Brasil na arena das religiões urbanas brasileiras*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

CELAM *Pastoral Juvenil: si a la civilización del amor*. Bogotá: Coleção documentos CELAM n. 93, 1987.

_____. *Civilização do Amor: tarefa e esperança – orientação para a pastoral da juventude latino americana*. São Paulo: Paulinas, 1997.

CNBB *Pastoral da Juventude do Brasil*. São Paulo: Paulus, Coleção Estudos, nº 44, 1983.

_____. *Marco Referencial da Pastoral da Juventude do Brasil*. São Paulo: Paulus, Coleção Estudos, nº 76, 1998.

FREIRE, Paulo. *Para trabalhar com o povo*. São Paulo: CCJ, 1992.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Vol 4, 2001.

LIBANIO, João Batista. *Cenários da Igreja*. São Paulo: Loyola, 1999.

LÖWY, Michael. *A guerra dos deuses: religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Rogério. *Pastoral da Juventude: e a Igreja se faz jovem*. São Paulo: Paulinas, 2002.

PLANO TRIENAL 1996 – 1998. Brasília: Setor Juventude, CNBB, 1995.

PLANO TRIENAL 1999 – 2001. Brasília: Setor Juventude, CNBB, 1998.

PLANO TRIENAL 2002 – 2004. Brasília: Setor Juventude, CNBB, 2001.

RELATÓRIOS DOS ENCONTROS NACIONAIS E DAS ASSEMBLÉIAS NACIONAIS DE 1973 A 2001.

*Recebido em setembro de 2008
Aprovado em dezembro de 2008*

Sobre o autor:

Flávio Munhoz Sofiati é bolsista FAPESP e doutorando em Sociologia pela USP com estágio na EHES (França). Tem Graduação em Ciências Sociais pela UNESP (2001) e Mestrado em Ciências Sociais pela UFSCar (2004). Foi professor de sociologia da USF em 2005.

Contradições em escrita de filhos de filhos de imigrantes: duas memórias que assombram Hamlets hodiernos*

Elzira Yoko Uyeno**

Resumo

A proeminência de contradições, em textos argumentativos de temas de caracteres subjetivos redigidos por filhos de filhos de imigrantes japoneses, em nível superior, deflagrou esta pesquisa a que se relata. Submetidas à análise sob um olhar discursivo-desconstrucionista e psicanalítico, as contradições não se revelaram de natureza bilíngüe e de ordem lingüística, como tradicionalmente se atribui, mas discursiva. Essas contradições constituem um simulacro material do interdiscurso pelo qual o sujeito se revela afetado não só pelo discurso do outro, como tal, da memória discursiva, mas pelo discurso do Outro, como tal, de uma “memória especular” psicanalítica. O discurso revelou abrigar dois embates: um sócio-histórico que engendra a sua subjetividade e outro psicanalítico que engendra suas identificações. Esses embate remetem a uma identidade pós-moderna e, como tal, cindida entre o que vive, hoje, em um Brasil globalizado e o que viveram seus pais em história brasileira recente como filhos de imigrantes.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Psicanálise; Memória; Identidade; Letramento Acadêmico.

Contradiction in sons of immigrants' sons writing: two memories which terrify a contemporary Hamlet

Abstract

Contradictions prominence, in subjective themes academic compositions written by sons of immigrants' sons, was the starting point of this paper. Their discourses, as analyzed under the French perspective Discourse Analysis, deconstruction and psychoanalysis vision, have shown that the contradictions found in their writings do not come from the usual first diagnosis of bilingual, so that linguistic problems, but from discursive order. The contradictions are the material simulation of the interdiscourse by which the individual shows being affected not only by the other's discourse, so that, by the discursive memory, but by the Other's discourse, so that, by the psychoanalytic “reflective memory”. Their discourses have shown sheltering two struggles: a social and historic struggle that engenders their subjectivities and other psychoanalytic that engenders their identifications. Those struggles remit to a post-modern identity and, so that, divided into what they live, today, in Brazil of globalization time and what their parents live in a recent Brazilian history as immigrants' sons

Keywords: Discourse Analysis; Psychoanalysis; Memory; Identity; Academic literacy

O tempo está fora de seus eixos. Maldito seja o desassossego de ter nascido, eu, para fazê-lo entrar nessa ordem (William Shakespeare)

Introdução

A rotina pedagógica de professores de Língua Materna tem nos levado a assumir as contradições presentes em textos redigidos por alunos em quaisquer níveis de ensino como constitutivas dos processos de

letramento e, como tal, têm sido apenas apontadas como erros de argumentação que denotam falhas de ordem da lógica. Pesquisas inseridas em um projeto de letramento acadêmico com ambições discursivas têm-me levado a privilegiar aspectos tangíveis e intangíveis dos processos de desenvolvimento da escrita (Uyeno, 2005 a, b; 2006; 2007 a, b, c; 2008 a, b, c).

A proeminência de contradições, nos textos argumentativos de temas de caracteres subjetivos redigidos por filhos de filhos de imigrantes japoneses, em nível superior, a ponto de se constituírem regularidades discursivas, deflagrou esta pesquisa. Já fazem parte do senso comum as dificuldades apresentadas no domínio da língua portuguesa por filhos de filhos imigrantes e era de se esperar que essas dificuldades se minimizassem com os netos de

*Este trabalho se integra no Projeto de Pesquisa “Discurso, Subjetividade e ensino-aprendizagem de línguas” do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da Unitaú que se insere nas pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa “Subjetividades e Identificações: efeitos de (d)enunciação” (CNPq), ambos sob minha coordenação.

** Endereço eletrônico: euyeno@uol.com.br

imigrantes.

Balizando-se teoricamente pela Análise do Discurso de perspectiva francesa e pela psicanálise lacaniana, sob o pressuposto da inextricabilidade entre a constituição do sujeito da de seu discurso (Pêcheux¹, 1969/1991; 1975/1988; 1983/1993) que, pletórico, transborda a si, este estudo se consagrou à análise do discurso de filhos de filhos de imigrantes. Mais especificamente, partindo da hipótese de que constituíam contradições de ordem lingüística, determinadas por traços de bilingüismo, esta pesquisa buscou rastrear, na materialidade lingüística de textos produzidos por alunos de nível de ensino superior, traços de bilingüismo responsáveis pelas contradições. Submetido a uma análise preliminar, o corpus revelou que as contradições manifestadas não eram de ordem lingüística, como se supusera, mas de ordem discursiva. Em outras palavras, as contradições que se manifestavam intradiscursivamente revelaram constituir um simulacro material não só do interdiscurso e, como tal, da re-significação do discurso do outro (da história) pelo sujeito (Pêcheux, 1975/1988), mas de formações do inconsciente e, como tal, da determinação do Outro (do inconsciente) sobre o sujeito (Lacan, 1969/1998).

Falar de um sujeito afetado pelo discurso do outro, enquanto interdiscurso, implica convocar os conceitos de memória discursiva e de identidade, uma vez que esta é, em alguma medida, determinada por aquela enquanto constituída de dizeres que se atualizam no momento da enunciação (Courtine, 1994); implica, por conseguinte, falar de subjetividade que dizem respeito aos processos de engendramento sócio-histórico, portanto, ideológico do sujeito (Foucault. Falar de um sujeito afetado pelo discurso do Outro (Lacan), enquanto inconsciente, implica convocar o conceito de identificações, que diz respeito a uma busca, sempre por se realizar, do “eu”, uma nova instância psíquica que se instaurara em um momento especular inaugural de constituição do sujeito e nunca vai abandoná-lo; daí ser possível a nomeação de identificações, assumida por este estudo, de “memória especular”.

A impossibilidade de desconsideração dessas instâncias sócio-histórica e ideológicas e das instâncias psicanalíticas do sujeito, sem que se possa estabelecer um limite entre essas instâncias que se imbricam, permite-nos postular uma identidade pós-moderna dos filhos dos filhos de imigrantes japoneses no Brasil em tempos de globalização. Uma identidade pós-moderna desses netos de imigrantes significa a consideração dos seus processos de subjetivação e dos processos de identificações (Uyeno, 2008a).

Para efeito de archotes iluminadores da análise a ser empreendida, discutem-se, primeiramente, os processos de subjetivação pelo engendramento do sujeito profissional pelo discurso capitalista; em um segundo momento, apresentam-se os fundamentos dos processos de identificações pela determinação do amor do Outro e pela histerização do imigrante (Melman, 1992; Uyeno, 2003); finalmente, apresenta-se a análise do corpus de pesquisa.

Globalização, identidade e processos de subjetivação

Os termos identidade e subjetividade, em seu sentido corrente, têm sido muito freqüentemente tomados como sinônimos. Identidade nesse sentido corrente tem sido tomado como o “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, quais sejam: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais” (Dicionário Aurélio), definição da qual deriva as expressões documento de identidade ou registro de identidade. A o que “é válido para um só sujeito e que só a ele pertence, pois integra o domínio das atividades psíquicas, sentimentais, emocionais, volitivas deste sujeito”, diz-se subjetividade (Dicionário Aurélio). Certamente, as intersecções de sentidos que dizem respeito a características próprias de um sujeito são responsáveis para que os termos identidade e subjetividade tenham sido tomadas indistintamente.

Ao “aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido” e, nesse sentido, constituindo qualidade de ser idêntico a outro, também faz parte da definição de identidade (Dicionário Aurélio). A identidade nacional se insere nesse sentido coletivo de um conjunto de características por meio das quais alguém se faz reconhecível como pertencente a uma determinada nacionalidade: o país de nascença, a língua, os hábitos, a cultura e características físicas. São essas características comuns que permitem aos concidadãos um sentido de homogeneidade, de reconhecimento entre si como iguais.

Homogeneidade implica uma bio-política, um poder disciplinador que visou à forma(ta)ção de indivíduos “amorfo em corpos adestrados, dóceis e úteis para a sociedade” (Foucault, 1975/1991).

Sob a justificativa do condicionamento da empregabilidade à titulação em nível superior, a nova forma de bio-política dirigiu seu olhar vigiador à necessidade da escolha de um curso de terceiro grau, a despeito de a prática não confirmar essa relação condicionadora como necessária.

Essa nova forma de bio-política, sob o exer-

cício de um poder sutil, uma vez que se faz sob a aparência da liberdade de escolha, leva jovens de 17 anos à inalienável tarefa de terem de decidir sobre a profissão que os acompanhará, em princípio, pelo resto de suas vidas. A angústia de todo jovem no cumprimento desse ritual de passagem invisível da vida de adolescente para a de um indivíduo em processo de profissionalização é de pleno reconhecimento da sociedade contemporânea.

O caráter de regime de verdade (Foucault) que ganha essa determinação se constrói por discursos que ressoam em toda sociedade e se legitimam por um movimento convergente entre os discursos enunciados nos cadernos de empregos dos jornais, nas propagandas que vendem a imagem de pessoas graduadas como bem sucedidas e os discursos enunciados pelas expectativas dos familiares; essa legitimação é ratificada pela inquestionabilidade de sua validade pelos jovens. Não constitui nada mais do que um elemento da memória discursiva – definida por Courtine (1981, p. 53) como aquilo que concerne à “existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas determinadas pelos aparelhos ideológicos” – de que a educação determina um futuro bem sucedido. Courtine & Haroche (1994) afirmam que a linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Orlandi (1993) diz que o sujeito toma como suas as palavras de voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos.

O caráter sócio-histórico, portanto, ideológico dessa necessidade de escolha da carreira se vê refletida nos índices de desistência dos cursos anualmente divulgados pelas universidades. Nada mais foucaultiano sob o ponto de vista da revelação de que o poder não é local, mas relacional, no sentido de que os jovens também exercem o poder resistindo ao poder que lhes é exercido. Não se poderia deixar de evocar a vontade de poder de Nietzsche (1981) e as pequenas revoltas de De Certeau (1996) que os movem.

“As ‘identidades’ – diz Bauman (2005, p.19) – flutuam no ar, algumas [são] de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

Esses diferentes discursos mantêm entre si relações de contradição, de dominação, de confronto, de aliança e/ou de complementação. As contradições, assim, são inevitáveis, ou melhor definidas, constitutivas do discurso do sujeito; daí todo discurso ser constitutivamente heterogêneo, uma vez que todos os discursos são atravessados pelo discurso do outro ou

por outros discursos (Authier-Revuz, 2004).

A homogeneização pela qual se pretendem indivíduos que, sob a ilusão de liberdade sem limites, submetam-se aos regimes de verdade, remete a processos de subjetivação que se constituem historicamente e de duas formas: pelos modos de objetivação que engendram os sujeitos, por um lado, e pelas maneiras por meio das quais o indivíduo se constitui como sujeito de sua própria existência, por outro.

Foucault imortalizou-se, para muitos, por sua preocupação genealógica do poder, cujos estudos promovem um deslocamento na forma tradicional com que se considera a biopolítica ou exercício do poder sobre o corpo vivente. Não mais pensando o poder como prerrogativa centralizada e aniquiladora daquele que o detém sobre aqueles que dele são desprovidos, Foucault imputa-lhe uma positividade e uma produtividade, no sentido de que o poder transforma corpos amorfos em corpos adestrados, disciplinados, dóceis, produtivos para o capitalismo. Fazem parte dessa fase dos estudos genealógicos do autor a obra “Vigiar e Punir: a história do nascimento da prisão” (1975/1984²), cuja preocupação constituiu a análise dos processos sócio-históricos de submissão do corpo ao confinamento em espaços destinados à observação do delituoso para se obter seu disciplinamento. Na obra “Nascimento da Clínica”, Foucault (1963/1994) preocupou-se com o isolamento do indivíduo doente, objetivando a proteção dos sãos, em espaços de controle pelo Estado, cujo olhar produziu o saber médico. Em “História da Loucura”, o autor (1972/1997) imputa uma determinação sócio-histórica, portanto, ideológica da classificação do indivíduo louco, portanto da verdade psiquiátrica. Esses estudos levam o autor à postulação de uma relação entre o poder e o saber, no sentido de que o exercício de poder sobre um indivíduo produz um saber sobre ele. Daí se falar na subjetivação foucaultiana como produto do exercício de poder: a subjetivação em Foucault constituiria os processos de objetivação do indivíduo.

Em seus estudos ulteriores e inacabados, Foucault desfoca a preocupação sobre o que o poder faz do sujeito e dirige o foco para o que o sujeito faz do que o poder faz dele. Embora esse sujeito tivesse aparecido em muitas de suas obras, ganha estatuto privilegiado nas últimas obras que se preocuparam com uma “Hermenêutica do Sujeito” (1981-1982/2006). Especificamente no que diz respeito à escrita, ao falar sobre a própria experiência como autor, Foucault (2004c) admite a insurgência de aspectos da escrita, no ato da escrita, que se lhe escondiam, reconhecendo dever deslocar-se da positulação que o tornou conhecido como aquele que

decretou a morte do autor (1069/2004a). Consta, também, dessa fase de estudo, a reflexão sobre a constituição do sujeito pelo exercício da escrita, a partir da atividade da leitura, das hypomnématas ou anotações e posterior resgate delas, no ato da escrita, reflexão esta que se tornou conhecida pelo artigo que se intitulou “A Escrita de Si” (1991/2004b).

Há, pois, em Foucault, processos coletivos de subjetivação, uma vez que históricos, no sentido de que só é possível se falar de subjetivação a partir da objetivação do sujeito, e processos individuais de subjetivação, no sentido de que o indivíduo encontra, nesse processo de objetivação, formas de se construir. Trata-se, pois, em Foucault, de uma subjetividade da ordem da história.

Imigração, identidade e processos de identificações

Considerar os processos de identificações implica pensar o conceito de identificação e, para efeito de pertinência à análise a que se propôs este artigo, restringe-se à noção de identificação como concebida por Lacan, o que implica, por sua vez, assumir um sujeito do inconsciente e o corolário dessa admissão de que o inconsciente se estrutura como linguagem.

Pensar essa noção de identificação significa precaver-se de uma redução a uma relação de identificação ente duas pessoas, A e B, relação essa que se estabelece por uma transformação, por identificação, de uma pessoa A – já consistentemente estabelecida – em B, do que se conclui que “A adota os traços de B, A identifica-se com B” (Nasio, 1995, p. 95).

Em psicanálise, a relação identificatória subverte esse esquema do sentido corrente, por não a considerar como um processo que ocorre entre duas pessoas, mas em uma única pessoa, no campo do inconsciente: a identificação tem lugar entre duas instâncias inconscientes. Em Freud, embora se conservem os termos A e B, assim como a transformação de um em outro, subvertem-se suas bases, pela substituição das “relações intersubjetivas por relações intrapsíquicas” (Nasio, 1995, p. 99). Em Lacan, essa subversão é radicalizada, por não se considerar que um termo se transforma no outro, mas que um dos termos cria o outro: a identificação não apenas é inconsciente; também não significa apenas engendramento, mas é invertida no sentido de que não é A que se torna B, mas que B produz A. Trata-se de uma relação de causalção, processo ao qual Lacan denomina de “processo de causalção do sujeito do inconsciente”: a identificação significa que a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu, ou seja,

o papel ativo desempenhado pelo eu, passa a ser desempenhado pelo objeto; o agente da identificação não é o objeto, mas o eu.

A identificação em Lacan designa, assim, a emergência de uma nova instância psíquica – o eu – que instaura a categoria da identificação imaginária, além da primeira, a identificação simbólica, que está na origem do sujeito do inconsciente.

Os componentes da identificação imaginária, de importância para o presente estudo, constituem a imagem que se faz de si e o eu. Esse eu, no momento inicial do seu processo da formação – denominado por Lacan como estágio do espelho – é mero esboço que se consolidará em outras experiências imaginárias, não mais globais, mas parciais. A visão global de sua imagem refletida no espelho, impactante para a criança que, até então, via-se como um corpo despedaçado, não mais se repetirá, mas marcá-la-á para sempre. Lacan (1969/1998), em seu artigo em que desenvolve a noção do estágio do espelho, explica que, na fase do corpo despedaçado, a criança, para se constituir como indivíduo, necessita de um outro como espelho no processo da construção de seu “eu”; em outras palavras, a criança, para se constituir como indivíduo, precisa de alguém que lhe responda quais caminhos deve tomar, para onde deve ir e como deve se comportar, para que possa se alienar e se construir como “eu”. Essa primeira operação para a constituição do sujeito como “eu” é denominada por Lacan de *alienação*. Os “processos de identificações” dizem respeito a uma busca, sempre por se realizar, desse “eu” primeiro, uma vez que o eu constitui uma nova instância psíquica que se forma no correr das identificações imaginárias sucessivas de um sujeito do desejo do Outro.

Explique-se esse estatuto do sujeito como sujeito do desejo do Outro. A existência física do sujeito no mundo resulta do desejo de seus pais. Quaisquer que sejam os complexos motivos que envolvem o desejo dos pais (prazer, vingança, imortalidade, poder, satisfação), eles continuam a agir sobre o sujeito, após seu nascimento. O sujeito, assim, é causado pelo desejo do Outro. É nesse sentido que a alienação se descreve não só em termos de linguagem, como em termos de desejo.

A mãe, o outro que o desejou, mostra-se desejante, isto é, incompleta, faltante ao sujeito vir-a-ser alienado, constituindo-se um Outro barrado, em virtude de ela ser levada a não acolher os desejos desse “sujeito virtual”; ela não os acolhe por inúmeras razões, entre as quais a de ter de garantir a própria sobrevivência do filho ou a de atender aos próprios desejos da mãe – o pai, a profissão, o lazer –, desejos esses que não o envolvem.

Na segunda operação para a constituição do sujeito, denominada por Lacan de *separação*, o “sujeito-virtual” se faz desejante para continuar desejado pela mãe, o outro, na tentativa de preencher a falta do Outro com a sua própria falta-a-ser, manifestando seu desejo e sempre fracassando. É nesse sentido que, para Lacan, a falta e o desejo são co-extensivos. É dessa tentativa, incessante, de atender aos desejos da mãe como a uma ordem que Lacan (1966/ 1998: 41) elabora seu postulado “Le désir de l’homme, c’est le désir de l’Autre”, [O desejo do homem é o desejo do Outro], assumindo a ambigüidade desse “do” de “do Outro” pelas duas leituras de “O desejo do homem é o mesmo que o desejo do Outro” e “O homem deseja o que o Outro deseja”. O desejo do Outro começa a funcionar como causa do desejo da criança; essa causa produz, por sua vez, o desejo do outro (Fink, op. cit.).

Entre 1958 e 1959, no Seminário a que chamou “O desejo e sua interpretação”, tomando a peça Hamlet de Shakespeare, Lacan explica como funciona a relação do sujeito com seu desejo: desejo como sendo do Outro. Hamlet, o herói imortalizado por Shakespeare, teve a missão de vingar a morte do pai. O espectro do rei e pai retorna-lhe como um fantasma para dizer a seu filho Hamlet que tinha sido morto pelas costas pelo traidor e tio de Hamlet, Cláudio, que havia se casado com a mulher do morto, a rainha Gertrudes. Toda a peça trata das dificuldades de Hamlet para poder se vingar da morte do pai – como o desejo do Outro, isto é, o desejo do pai – o que acaba por acontecer em meio a outras tragédias que culmina com a sua própria morte.

É nesse sentido que o sujeito lacaniano é um sujeito cindido e a sua totalidade é, apenas, imaginária. As relações interpessoais, assim, fazem-se segundo relações imaginárias entre “eus”, longe de se manterem apenas na infância, essas relações de identificação vão se estender por toda vida. As relações que ocorrem com o Outro como linguagem, conhecimento, lei, carreira, autoridade, ideais e com objetos designados pelo Outro como diploma, sucesso, casamento são chamadas relações simbólicas (Fink, op. cit. : 111). É nessas relações imaginárias e simbólicas que se pode produzir o discurso lacaniano, nas quais se inclui as relações que dão origem à identidade nacional.

Em posfácio ao livro de Charles Melman, *Novos Estudos sobre Histeria*, é publicada uma conferência pronunciada em Montpellier em 1984 em que afirma:

É fácil reproduzir experimentalmente as condições da histeria; basta, para isso, que um

sujeito participe de uma comunidade na qual não possa autorizar sua palavra de Pai, da qual se supõe ser o fundador. A partir daí ele é levado a ocupar, em relação a essa comunidade, o lugar do Outro, ou seja, o lugar onde deve renunciar, recalcar as expressões de seu desejo e, para fazer aceitar, agradar, seduzir.

Por não ser individual, mas aparentemente coletivo ou efeito de vivências coletivas, a imigração não afeta menos o que há de singular em cada um. Contudo, se os psicanalistas não podem negligenciar a complexidade, que assim se revela, das filiações, ainda menos o podem os lingüistas.

Análise de corpus

Precedendo à análise do corpus de pesquisa, procede-se à apresentação da condição de produção do discurso pesquisado e em relato.

A composição de corpus de pesquisa levou em consideração o princípio fundador da análise do discurso de perspectiva francesa, contemplando as regularidades discursivas, isto é, as repetições que remeteriam a um dizer sócio-histórico e, portanto, ideológico.

Os recortes de que se constituiu o corpus foi, a princípio, determinado por uma contingência da rotina pedagógica de correção de textos redigidos em atendimento a uma atividade preliminar, na disciplina de Comunicação Empresarial em cursos superiores de tecnologias em finanças, em logística e em informação, na qual os alunos recém ingressos relataram as razões pelas quais se inscreveram nesses cursos.

A delimitação do corpus decorreu da percepção de contradições presentes em textos redigidos por três alunos de origem oriental, mais especificamente de filhos de filhos de imigrantes japoneses e da percepção de que essas contradições diziam respeito a abandonos de cursos superiores anteriores. Essas contradições que poderiam ser, a princípio, consideradas idiossincráticas, ganharam a dimensão de regularidade discursiva, quando levada em consideração no que diz respeito aos abandonos de cursos anteriores, já mencionados por outros alunos igualmente nipo-brasileiros ingressantes em cursos superiores. Relatos informais de alunos de que tinham iniciado seus cursos superiores para os quais foram aprovados e voltaram para as carteiras do curso preparatório para exames vestibulares, enunciando como justificativas para suas voltas as incertezas de que tinham realizado as escolhas dos cursos certos, constituíram, assim, a regularidade discursiva que sustenta a composição do corpus em análise.

Considerado o princípio metodológico da regularidade discursiva, elegeram-se, para compor o corpus de pesquisa, como já mencionado, os textos de três alunos nipo-brasileiros nos igualmente mencionados cursos superiores de tecnologia.

Levando, assim, em consideração esse fundamento metodológico segundo o qual se analisam aspectos que se iteram, adindo a esse fundamento os aspectos teóricos demandados pelo corpus e a limitação normativa da extensão do artigo, elegeram-se o texto de um aluno de origem nipo-brasileira (doravante ANB) codificado como 1, por representar os outros textos dos dois sujeitos de pesquisa.

Analise-se um fragmento de texto de ANB1, no que diz respeito à contradição que se enuncia em relação às desistências de cursos superiores anteriores:

Na minha primeira experiência em vestibular, escolhi fazer um curso de exatas porque achava que tinha facilidade em cálculos. Todos os meus professores também pensavam assim. Realmente, aos 17 anos, recém-saído do nível de ensino médio, tive sucesso no vestibular e fui estudar Ciência de Computação.

Foi uma euforia geral em casa, eu tinha a expectativa de morar fora e só, é claro que havia um pouco de orgulho, afinal eu tinha passado num vestibular. Entrei na rotina da faculdade. Depois de um tempo comecei a achar tudo aquilo muito monótono: cálculo, cálculo... Comecei a sentir que havia uma diferença entre ter facilidade e gostar de uma coisa. Comecei a pensar se gostaria de fazer aquilo para o resto de minha vida, apesar de dizerem que havia mercado e a remuneração estava em alta. Comecei a me questionar se valia a pena estudar uma coisa que achava que meu pai queria que eu estudasse. Fiquei um tempo sem saber o que fazer, até que resolvi abandonar o curso.

Meu primeiro problema foi contar a decisão para meus pais. Para eles, filhos de imigrantes, prestar o vestibular e cursar o nível de ensino superior não era uma escolha, mas uma obrigação. Tinha sido assim com eles. Seus pais (meus avós) viam na graduação de seus filhos a possibilidade de saírem da condição inconsistente de imigrantes que se dedicavam à atividade instável do comércio. Por essa razão todos os seus filhos se graduaram e ninguém herdou a quitanda dos pais. Meu pai é engenheiro e me parece realizado.

Bem, agora estou aqui, acho que finanças tem a ver comigo. Só sei que escolher escolher

não é fácil..

Submetendo-se o texto a uma leitura global, percebe-se que ANB1 quase não se refere às razões que o tinham levado a se inscrever no curso de Finanças, como solicitava a proposição da atividade de escrita. Em seu texto, predomina o relato memorialista sobre sua experiência acadêmica anterior inconclusa e a digressão a partir desse relato, igualmente memorialista.

Resgatam-se, em seguida, os dois enunciados que se contradizem: no primeiro parágrafo de seu texto, ANB1 afirma *escolhi fazer um curso de exatas porque achava que tinha facilidade em cálculos*; na última frase do segundo parágrafo, entretanto, ele afirma *Fiquei pensando se valia a pena estudar uma coisa que meu pai queria que eu estudasse*.

Observe-se como ANB1 inicia seu texto afirmando que a inscrição no curso que iniciara e abandonara tinha sido determinada, apesar das menções dos professores, por sua escolha, sob a pressuposição da facilidade em trabalhar com cálculos para, logo em seguida, mencionar que escolhera Ciência de Computação em atendimento ao desejo de seu pai.

Note-se como a menção à suposta influência (se não à determinação) da vontade de seu pai na sua escolha se faz no momento posterior a uma sequência de questionamentos por meio dos quais começara a pensar em si. Como que procedesse a uma associação livre de invenção freudiana, ANB1, em um movimento de se dobrar sobre si mesmo, parece proceder a uma confissão de ordem foucaultiana e dar vazão a um discurso histórico lacaniano: Comecei a sentir *que havia uma diferença entre ter facilidade e gostar de uma coisa*. Comecei a pensar *se gostaria de fazer aquilo para o resto de minha vida, apesar de dizerem que havia mercado e a remuneração estava em alta*. Comecei a me questionar *se valia a pena estudar uma coisa que meu pai queria que eu estudasse*. Note-se a gradação, sem, certamente, que tivesse controle sobre esse efeito: *comecei a sentir, comecei a pensar e comecei a me questionar*. Começara por pôr em xeque os valores instrumentais, por excelência, como facilidade para cálculos, mercado de trabalho e remuneração, valores capitalistas, homogeneizantes, docilizadores, parecendo rebelar-se (para além de uma pequena revolta sugerida por De Certeau) contra um regime de verdade de forma(ta)ção de uma identidade globalizada que lhe é impingida. Note-se, ainda, o caráter aspectual do verbo *começar* cujo sentido é o de um processo que será continuado, além da escolha – sem, certamente, que dessa escolha tenha consciência – pelo uso desse verbo como locução verbal

que lhe confere um efeito de sentido de ação durativa; essa escolha permite a interpretação de que se trata de um processo eivado de reflexões.

No fim desse discurso histórico, chega a um discurso incontrolável, não mais sócio-histórico, mas psicanalítico: questiona-se se deveria cumprir os desejos do pai, quando, no começo do texto, afirmara que tivera liberdade na escolha (eis a contradição enquanto simulacro material dos interdiscursos do discurso do outro e do discurso do Outro).

A partir de então, note-se como ANB1 promove uma absoluta digressão e se dirige à trajetória do pai, concluindo: *Meu pai é engenheiro e me parece realizado*.

Essa digressão pela qual resgata a trajetória da maioria dos filhos de imigrantes japoneses parece conduzi-lo à conclusão de que o pai é feliz porque cumpriu os desejos de seus pais: todos os seus filhos (dos avós) se graduaram (como eles desejaram) e *ninguém herdou a quitanda dos pais*. Meu pai (que, como Hamlet, cumpriu os desejos do pai e) é engenheiro e me parece realizado.

Ainda com relação a essa digressão também não se constitui, na concatenação do relato, um mero desvio, mas se realiza como memórias discursivas (históricas) e “especulares” (psicanalíticas). Se, até então, vinha discutindo o questionamento sobre a escolha do curso, passou, a partir desse ponto, para um discurso histórico sobre a graduação em si.

Por que ANB1 traz esse dado de que temia contar para os pais, uma vez que a inscrição em terceiro grau era inegociável, se ele não estava questionando esse ponto? Para que se realizasse como o pai, não bastaria que cumprisse o desejo do pai de se inscrever no nível de ensino superior e é o que ele fizera?

Há que se compreender que ANB1 vive um momento sócio-histórico diferente do de seu pai: ANB1 não vive a inconsistência da vida de filhos de imigrantes que vivera seu pai. Enquanto filhos de imigrantes – estrangeiros (estranhos) que guardam os sentidos etimológicos de estranho como “hóspede”, estranho a quem se deve acolhida, mas também como “hostil”, estranho, adverso, diferente do país que os acolheu –, coube-lhes a tarefa de se integrar ao país acolhedor de seus pais, para tirá-los da condição de estranhos.

No cumprimento dessa tarefa, a geração de seus pais, a dos primeiros nipo-brasileiros, quebrara um possível círculo vicioso da reprodução de classes. A despeito de, tal como o hífen do adjetivo pátrio ser incapaz de apaziguar os embates entre os traços nipônico e brasileiros (não se constitui palavra composta por aglutinação), constituírem-se como

um minotauro cuja metade reclama a outra metade (Uyeno, 2003), seus pais subjetivaram-se como não-tão-estranhos, por não mais reproduzirem o fazer histórico de metecos (comerciantes) que cabiam aos estrangeiros.

Por ter rompido esse, se continuado, círculo perverso, seu pai vê a graduação como a única solução, mas ANB1 não poderia fazer o mesmo. Sua contingência familiar suscita-lhe a necessidade de ver a graduação sob outras perspectivas, quais sejam: *dever gostar do que virá a fazer, não ser determinado pela demanda do mercado de trabalho ou pela remuneração* que menciona em seu texto.

Observe-se, entretanto, que a angústia de ANB1 não está exatamente em fazer ou não o nível de ensino superior, mas em que carreira escolher. Sua angústia também não está em não cumprir o desejo do pai em relação à carreira. Retome-se, para análise dessa outra angústia, a passagem relativa à menção ao desejo do pai: *Comecei a me questionar se valia a pena estudar uma coisa que achava que meu pai queria que eu estudasse*.

Ao contrário do que ocorreu em relação aos determinantes identitários instrumentais, não se poder dizer que ANB1 se rebela, uma vez que se questiona se valia a pena estudar o que julgava que seu pai queria que ele estudasse. Não há menção em seu discurso de que seu pai tivesse lhe exigido que fizesse um curso da área das ciências exatas como ele (o pai) fizera, o que nos permite concluir que a angústia é da ordem do amor do Outro: ANB1 escolhera o que imaginava que o pai desejava que ele fizesse. Em outras palavras, ANB1 desejava o desejo do pai por ele (ANB1): ele desejava (como Hamlet) atender aos desejos do pai.

O amor do Outro em seu outro significado se faz perceber quando ele enuncia: *Meu pai (que, como Hamlet, cumpriu os desejos do pai e) é engenheiro e me parece realizado*. ANB1 deixa perceber que ama o amor do Outro no sentido de que deseja os desejos do pai, quais sejam, entre outros desejos, o de ter cumprido o desejo de seu pai e ter-se graduado, o de ter desejado fazer Engenharia e o de ter-se realizado tendo feito esse curso.

Em síntese, ANB1 ama o amor do Outro nos dois sentidos: ama o desejo do pai e ama o desejo do pai por si.

Isso se explica porque a identidade não é monolítica; trata-se de identidades fluidas e, das quais algumas são de nossa própria escolha, mas outras são lançadas pelas pessoas em nossa volta (quaisquer que sejam: pais, professores ou da sociedade), e daí ser preciso estar em alerta constante para defender aquelas em relação a estas (Hall, 2006): as

contradições presentes no texto de ANB1 parecem constituir exatamente esse alerta. Há, nesse processo, uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente, o que se explica por sua conclusão: *escolher é difícil*.

Também, ao enunciar *acho que Finanças tem a ver comigo*, ANB1 não só revela esse caráter da “diferença” derrideana de um adiamento permanente do sentido, mas parece revelar, também, a economia do dispositivo da confissão e da atividade da escrita como uma relação de poder-saber: ao ser instado a escrever sobre si, teve acesso a aspectos que se escondem a si e permite – ainda que disso não se dê conta – uma hermenêutica de si mesmo. A atividade da escrita em nível universitário revela, aqui, cumprir a tarefa que transcende à da atividade lingüística e prova-se auxiliar na minimização, ainda que o redator dela não se dê conta, da vontade inelutável de saber de si (Uyeno, 2005; 2006).

Não menos significativo é o enunciado *Finanças tem a ver comigo*: não é ele que tem a ver com finanças, mas Finanças é que podem ter a ver com ele, e ele parece vislumbrar a transferência.

Considerações finais

A análise do corpus, constituído de textos redigidos por alunos de nível de ensino superior e filhos de filhos de imigrantes japoneses no Brasil, revelou que não se tratava de uma contradição de ordem lingüística, mas discursiva. Essa contradição se revelou tratar de um simulacro material do interdiscurso pelo qual o sujeito se revela afetado não só pelo discurso do outro, como tal, da memória discursiva, mas pelo discurso do Outro, como tal, de uma “memória especular” psicanalítica. Heterogêneo constitutivamente (Authier-Revuz, 2004), o discurso do filho do filho de imigrantes japoneses revelou abrigar dois embates: um sócio-histórico que engendra a sua subjetividade e outro psicanalítico que engendra suas identificações. Esses embates remetem a uma identidade pós-moderna e, como tal, cindida entre o que efetivamente vive, hoje, em um Brasil globalizado e o que viveram seus pais em história recente como filhos de imigrantes.

Mais detalhadamente, seu discurso revelou que não se sentem *chez-soi*, “em casa”, que vivem determinados pela expectativa de que em algum lugar vão estar total e plenamente em casa (Bauman, 2005). Revelou, ainda, serem derrotados pelo amor do Outro, seus pais, nos dois sentidos: de desejarem o desejo de seus pais por eles (filhos) e de desejarem o desejo de seus pais, qual seja de terem vencido a

luta pela construção de suas identidades como filhos de imigrantes. Isso se explica porque as identidades se volatilizam no ar, uma vez que, se algumas delas são de nossa própria escolha, outras são emitidas pelas pessoas com as quais convivemos, e é muito difícil defender as primeiras em relação às últimas, de que fala Hall (2006). Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandiosos os desafios e menos desastroso os seus efeitos. Pode-se até começar a sentir-se “*chez-soi*”, “em casa”, em qualquer lugar, mas o preço a se pagar é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa (Bauman, 2005, p. 20).

A análise permitiu, ainda, a comprovação da economia do dispositivo da confissão postulado por Foucault (1993) e da escrita de si também de postulação foucaultiana (2004b; 2004c): a atividade da escrita, para além de uma tarefa de ordem pragmática e instrumental, permite ao redator a hermenêutica de si mesmo, minimizando, ainda que um pouco, a angústia socrática de se saber que não se sabe (Uyeno, 2005a, b). Isso se explica porque presente, porém incompleta e cega em relação a si própria, naquele que fala, a verdade só se completa naquele que a acolhe. A verdade, assim, mais do que extorquida, emerge no próprio processo da confissão.

Por outro lado, por um efeito performativo que é peculiar à confissão, o discurso de verdade adquire efeito não em quem o recebe, mas sim naquele de quem ele é extorquido. Isso se explica porque a confissão é um ritual de discurso em que o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; é, ainda, um ritual em que a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; constitui, finalmente, um ritual em que a enunciação em si, independentemente de suas conseqüências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe salvação, porque a confissão implica o exame de consciência do indivíduo, que se volta para si mesmo.

Em síntese, os filhos dos filhos de imigrantes revelam-se Hamlets assombrados pelos espectros

dos pais, sem conseguirem realizar os atos que estes lhes reclamam (Roudinesco, 2003), Hamlets hodiernos, pós-modernos, constituídos da falta, em busca de suas identidades. A atividade da escrita em nível universitário revela cumprir a tarefa que transcende à da atividade lingüística e prova-se auxiliar na minimização, ainda que o redator dela não se dê conta, da vontade inelutável de saber de si.

Notas

¹ Em todas as referências ao autor, a primeira data se refere à da edição original e a segunda à da tradução brasileira.

² Em todas as referências ao autor, a primeira data se refere à da edição original e a segunda à da tradução brasileira.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a Transparência e a opacidade*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.
- CERTEAU, Michel: *A Invenção do Cotidiano, artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996
- COURTINE, Jean-Jacques. Lê tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. In: Paris: *Langages* 114 (ps. 5-12, jun., 1994
- COURTINE & HAROCHE. O homem perscrutado: semiologia e antropolgia política da expressão e da fisionomia do século XVII ao século XIX. In: ORLANDI, E. et al. *Sujeito e Texto*”. São Paulo: EDUSC, 1988 (p. 37-60)
- DERRIDA, Jacques. *Monolingualism of the Other: the prosthesis of Origin*. Stanford, USA: Stanford University Press, 1998
- FINK, Bruce. *O Sujeito Lacaniano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998
- FOUCAULT, Michel. (1969) *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995
- _____. (1969) O que é um autor? In: *Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004a
- _____. A Escrita de Si. In: *Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004b
- _____. (1976) *História da Sexualidade I, a vontade de saber*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1993
- _____. (1969) *A palavra nua de Foucault*. “Folha de São Paulo”, 22 de Novembro de 2004c
- _____. (1963) *O Nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1994
- _____. (1971) *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996
- _____. (1972) *História da Loucura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997
- _____. *Microfísica do Poder*. Machado, R. (Trad. e org.), Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.
- _____. (1975) *Vigiar e Punir, história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1991
- _____. (2001) *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006
- HALL, Stuart. *Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006
- LACAN, Jacques. (1969) *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998
- MELMAN, Charles.: *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Editora Escuta, 1992.
- NASIO, Juan D. *Os 7 conceitos cruciais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995
- NIETZSCHE, Fredrich. *A Vontade de Poder*. São Paulo: Ediouro, 1981
- ORLANDI, Eni. *As Formas do Silêncio: o movimento dos sentidos*. Campinas. UNICAMP, 1993
- PÊCHEUX, Michel. (1969) Análise Automática do Discurso. Traduzido por Eni P. Orlandi. In: GADDET, F. e Hak, T. (Org.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- _____. (1975) Semântica e Discurso: uma crítica à a afirmação do óbvio. In: Gadet, F. e Hak, T. (org.), Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. (1983) *Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- ROUDINESCO, Elizabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro. RJ: Jorge Zahar Editor, 2003
- SHAKESPEARE, William. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1995
- UYENO, Elzira Y.. Determinações identitárias do bilingüismo: a eterna promessa da língua materna. In: Coracini, Maria José R.F. (org.) *Identidade e Discurso*. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2003 (37-56).
- _____. *Escrita virtual e subjetividade: uma teologia ascética*. Disponível no site www.abralin.org/2006 a
- _____. *A morte do autor e a hermenêutica de si: a aporia fundante da escrita orientada sob suporte virtual*. Disponível no site www.discurso.ufrgs.br/sead/2005 b
- _____. Da autonarração à escrita acadêmica: a constituição da subjetividade do aluno de cursos de especialização. In: CASTRO, S. T.R de e SILVA, E. R. da (orgs). *Formação do Profissional docente, contribuições de pesquisa em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Editora Cabral, 2006 (263-291).
- _____. O mal-estar da escrita: para além do letramento acadêmico, um desejo do outro. In: *Anales*

del VII Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso, CDRom, 2007 a.

_____ Dois estranhos que e(in)screvem: o desafio da escrita acadêmica por filhos de imigrantes. Submetido para publicação nos *Anais do VII Congresso da Associação Brasileira de Lingüística Aplicada*, 2007b

_____ Escrita acadêmica, divã e processos de subjetivação. Disponível no site www.discurso.ufrgs.br/sead/2005/trbalhos_aceitos, 2007 c

_____ A escrita e os processos de subjetivação e a Escrita e os processos de identificações. In: *Anais do 4º SePLA*. Taubaté:CDrom, 2008a

_____ O autor da escrita e o Autor da Escrita: o embate inevitável. In: *Anais da 1ª JIED*, 2008b

_____ A identidade e o *ethos* na escrita de pro-

fessores em cursos de especialização: uma escrita (in)tangível de si. Publicado nos *Anais da III SIM-POSIAD*, 2008c

Recebido julho de 2008
Aprovado em dezembro de 2008

Sobre a autora:

Elzira Yoko Uyeno é doutora em Lingüística Aplicada pela UNICAMP e atualmente é docente do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisa nas áreas de Análise do Discurso de perspectiva francesa, psicanálise e desconstrução. Coordena o Projeto CNPq – Unitau: “Subjetividades e identificações: efeitos de (d)enunciação”.

Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno

Juliana Santana Cavallari*

Resumo

Este estudo se propõe a analisar o modo como intra e interdiscursivamente as representações de avaliação formal são constituídas numa escola de idiomas. Algumas regularidades discursivas, destacadas nos depoimentos de professores e alunos de língua inglesa, sugerem que a noção de prova, bem como a prática de avaliar, evocam sentidos e conceitos como: punição, recompensa, *veredicto*, “ser capaz” ou “incapaz”. São esses conceitos e oposições, geralmente utilizados para avaliar e “rotular” os alunos, que incidem na constituição identitária do sujeito-aprendiz, uma vez que constituem as representações sobre si mesmo. Do ponto de vista teórico, o presente estudo situa-se na interface entre a análise do discurso de linha francesa e a psicanálise.

Palavras-chave: Representação, Avaliação, Identidade, Análise do Discurso

Representations of formal evaluation and the constitution of the student's identity

Abstract

The purpose of this study is to analyze the way some representations of formal evaluation are constituted within a private bilingual institute. Some regularity pointed out in the statements formulated by English teachers and students suggested that the concept of test or assessment, as well as the evaluative practice, evoke some meanings, such as: punishment, reward, verdict, and “be capable or incapable” of doing something. These concepts and opposing thoughts – commonly used to evaluate and label the students – constitute the student's identity, due to the fact that they also establish the representations of oneself. The current research is based on the interface between the French Theory of Discourse Analysis and some Psychoanalysis concepts.

Keywords: Representation; Evaluation; Identity; Discourse Analysis.

Introdução

Na instituição escolar, de um modo geral, a avaliação formal é representada como um instrumento integrado ao processo de ensino, que possibilita a verificação da aprendizagem. Sua aplicação e correção dão a ilusão de neutralidade e imparcialidade ao avaliador, já que a prova é considerada como um documento comprobatório da (in)capacidade do aluno. No entanto, é justamente na prática de avaliar que a subjetividade do professor-avaliador irrompe, uma vez que toda avaliação também é constituída por um julgamento, isto é, a prática da avaliação pressupõe a atribuição não só de valores numéricos, mas também de julgamentos de valor atrelados às representações de quem avalia. Sendo assim, ava-

liação e julgamento se confundem, pois se há avaliação, também há julgamento e vice-versa, embora o resultado quantitativo e aparentemente lógico da avaliação formal mascare as representações provenientes da subjetividade do avaliador. Essas representações, por sua vez, incidem diretamente na constituição identitária do aluno.

Ancorado nos pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa (ADF), afetados pela psicanálise, este estudo pretende rastrear e melhor compreender como as representações de avaliação formal ou prova são constituídas nas formulações de professores e alunos de língua inglesa (LI). Como material de pesquisa, foram utilizados alguns depoimentos de professores e alunos, de uma escola particular de idiomas, em situações e contextos variados, tais como: nas salas de aula, na sala dos professores,

* Endereço eletrônico: judu77@hotmail.com

em reuniões pedagógicas e em entrevistas conduzidas pelo pesquisador.

A disseminação da ideologia jurídica no contexto escolar

Para melhor compreender os lugares e/ou posições discursivas ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário estabelecer uma relação entre o sistema judiciário e a instituição escolar.

Foucault (1973 [1999]¹, p.120) enfatiza que o sistema escolar é baseado em uma espécie de poder judiciário, tendo em vista que, “a todo o momento, se pune, se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”. A instituição escolar, assim como o poder judiciário, exerce um papel social, pois assegura o controle dos indivíduos e o “centramento” ideológico do sujeito. Nesse prisma, o poder judiciário, bem como a escola, “ao designar os homens e os objetos, dando-lhes um lugar, reúne-os numa visão comum, numa representação global” (Miaille, 1994, p.96).

No sistema escolar, assim como no sistema judiciário, a noção de autoridade relacionada ao poder é fundamental para a manutenção dessa instituição e de sua função reguladora sobre os indivíduos. A definição de autoridade proposta por Maritain (*apud* Perelman, 2000), dentro de uma perspectiva do direito, parece fundamentar a conduta do professor em relação aos alunos. Nas palavras do autor (*op.cit.*, p.329), “chamamos de autoridade o direito de dirigir e comandar, de ser escutado ou obedecido pelos outros; e de ‘poder’ a força de que se dispõe e com cuja ajuda se pode obrigar os outros a escutar ou a obedecer”. Partindo desta citação, uma autoridade derivada da autoridade de professor tem o “poder” de ditar aos outros ou aos seus subordinados (alunos) o que deve ser considerado como verdadeiro ou falso.

O estabelecimento da verdade a ser seguida e mantida aparece relacionado ao poder-saber ou, segundo uma visão foucaultiana (1979 [1990]), se fundamenta nas relações de poder. Nietzsche (1844 [1992], p.94-5) já havia sugerido que o apagamento do sujeito desejante está na raiz da transmissão do conhecimento e da educação:

os pais fazem dos filhos, involuntariamente, algo semelhante a eles – a isso denominam educação. E assim como o pai, também a classe, o padre, o professor e o príncipe continuam vendo, em toda nova criatura, a cômoda oportunidade de uma nova posse.

Tal citação enfatiza a homogeneização dos sujeitos e de seus comportamentos, em função da manutenção de uma ideologia predominante nas instituições e das relações de poder.

No contexto escolar, a construção de verdades e certezas sobre os educandos cabe não só ao sujeito que tem sua autoridade e poder reconhecidos pelos demais (educador), mas, sobretudo, aos instrumentos que atestam e comprovam tais verdades, ou seja, à prova ou avaliação formal.

A função que a prova exerce no contexto escolar coloca em evidência o atravessamento da prática pedagógica pela jurídica. De acordo com Foucault (1973 [1999], p.61),

a prova é de certa maneira automática (...). É o equilíbrio das forças, o jogo, a sorte, o vigor, a resistência física, a agilidade intelectual que vão distinguir os indivíduos segundo um mecanismo que se desenvolve automaticamente. A autoridade só intervém como testemunha da regularidade do procedimento.

O autor (*op.cit.*, p.62) esclarece que esse também é o funcionamento das provas judiciárias, ou seja, está presente alguém que tem o nome de juiz e que testemunha sobre a regularidade desse procedimento. No mecanismo em questão, a prova funciona como um operador de direito. É justamente a prova de natureza automática, regular e binária que é aplicada no contexto escolar, onde o professor atua como juiz e tem a autoridade de dar o *verdicto* em relação ao saber do aluno avaliado. Nesse sentido, a avaliação representa uma certeza imediata em relação ao nível de conhecimento do aprendiz que, por seu turno, é avaliado por aquele que ocupa o lugar de sujeito-suposto-saber.

A avaliação formal não só exerce um poder sobre os indivíduos que a ela se submetem, mas também atua na construção de representações identitárias, na medida em que “classifica os indivíduos em categorias, identificando-os, amarrando-os e aprisionando-os em sua identidade” (Haroche, 1992, p.21). A autora (*op.cit.*, p.22) sugere que para que a prova deixe de ser previsível “é preciso fazer aparecer o espírito, a interioridade, o não visível pelas palavras”.

Em suma, a avaliação formal surge como uma forma de construção da verdade sobre o sujeito-aluno; verdade esta reconhecida, “provada” e atestada pelo professor-avaliador e que, portanto, possibilita a elaboração de saberes sobre o sujeito-aluno. É o saber do professor em relação ao aluno que atuará, diretamente, na constituição identitária do sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Daí a importância de (re)pensarmos, enquanto professores, a prática de avaliar e os efeitos provocados por tal prática na construção das representações de nossos alunos.

Análise dos dados

Procedimentos metodológicos e constituição do corpus de pesquisa

A abordagem discursiva procura ancorar a análise dos registros na materialidade lingüística, “desnudando” os aspectos históricos, sociais e ideológicos que atuam na constituição dos sentidos e que são “esquecidos” pelo sujeito enunciativo. Em conformidade com a perspectiva discursiva, buscou-se recortar e descrever as seqüências enunciativas, de modo a rastrear a presença do interdiscurso e da memória discursiva que atuam na produção dos sentidos.

Como já mencionado anteriormente, os registros que compõem este estudo foram coletados em uma escola particular de idiomas, localizada numa cidade de porte médio do estado de São Paulo. Trata-se de um centro binacional - reconhecido e apoiado pela embaixada norte-americana - que é bastante tradicional e respeitado na região.

Para constituição do *corpus* de pesquisa, inicialmente, foram abordados depoimentos orais obtidos através de conversas informais entre professores de LI e o supervisor da instituição pesquisada. A coleta de eventos formulados pelos referidos sujeitos foi efetuada em situações e contextos variados, em especial, na sala dos professores, durante os intervalos das aulas. Essas interlocuções foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, para seleção e análise dos enunciados.

Alguns depoimentos gravados em áudio e obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com cinco alunos de níveis variados da instituição (básico, intermediário e avançado), também constituíram dados significativos para o desenvolvimento deste estudo. As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador, a partir de um roteiro contendo questões gerais e abertas que foram formuladas de modo a evitar o direcionamento de respostas que atendessem ao “desejo” do pesquisador. As questões propostas tratavam, basicamente, do processo de ensino e aprendizagem de LI e do sistema de avaliação empregado na escola pesquisada.

Em suma, foram abordados alguns depoimentos orais emitidos por professores e alunos sobre o sistema de avaliação adotado na instituição em questão, para que, por meio da contraposição e da

análise desses acontecimentos discursivos, fosse possível apontar e problematizar a disseminação de discursos legitimadores da prática da avaliação formal (provas e testes) e informal (discurso avaliador do professor).

Considerando que o espaço de coleta constitui uma condição de produção relevante para a análise dos registros, convém explicitar por que elegi uma escola particular de idiomas como lugar de pesquisa. Embora o material analisado não tenha sido coletado durante minha própria prática pedagógica, o fato de já ter trabalhado como professora de LI, por quatro anos, na mesma instituição onde o *corpus* foi coletado, permitiu que os sujeitos pesquisados se sentissem mais à vontade para prestarem seus depoimentos orais, por meio de conversas informais e de entrevistas realizadas no contexto escolar. Por já estar familiarizada com o ambiente de coleta e com os sujeitos pesquisados, parti do princípio de que este fator diminuiria a interferência do pesquisador na formulação do discurso dos pesquisados, já que era vista como uma colega de profissão e não como pesquisadora. Outro fator facilitador foi o meu livre acesso aos espaços de coleta: salas de aula, sala dos professores e eventuais reuniões pedagógicas.

Vale destacar que os sujeitos pesquisados estavam cientes de que uma pesquisa na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira estava em andamento e concordaram com as gravações do material de análise. O diretor acadêmico permitiu que a coleta dos dados fosse realizada na referida escola, desde que, ao término da pesquisa, a pesquisadora apresentasse, para os demais professores da instituição, a relevância do estudo realizado, as questões centrais trabalhadas e as conclusões chegadas. A pesquisadora, então, se propôs a preparar um seminário aberto aos professores da instituição e da região, para expor os resultados de sua pesquisa.

A ideologia jurídica na manutenção da lei

De acordo com os pressupostos da ADF, as condições em que os depoimentos analisados foram produzidos são fundamentais para a produção de determinados efeitos de sentidos. É significativo, portanto, contextualizar o espaço e o momento em que as formulações foram proferidas, bem como os lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos nos acontecimentos discursivos abordados.

A escola particular de idiomas, onde os dados de pesquisa foram coletados, adota o seguinte sistema de avaliação: a nota final do aluno pode variar de 0 a 100, sendo que a média exigida para que o aluno passe de um nível do curso para outro é 70. Com o

objetivo de avaliar constantemente o aluno durante o curso, existem diferentes formas de avaliação e de atividades propostas para nota, ao longo de cada semestre do ano letivo. A soma das avaliações semestrais e das atividades complementares propostas para nota deve ser igual a 100. Cada curso oferecido tem duração de um semestre e o número de avaliações varia de acordo com o nível do curso.

O primeiro excerto analisado ocorreu na sala dos professores, durante o intervalo das aulas do período noturno. Vários professores estavam presentes no momento em que o acontecimento se deu. No entanto, apenas um professor e o supervisor da escola participaram ativamente da discussão sobre o sistema de avaliação adotado na instituição. De acordo com esse sistema, ao atingir um determinado nível intermediário do curso (*High Intermediate Two*), o aluno tem a opção de escolher o que irá cursar: o *Pre-Advanced* ou o *Advanced One*. Não é obrigatório, portanto, que o aluno curse o pré-avançado, antes de ingressar em um nível avançado do programa. Essa tem sido uma queixa freqüente de muitos professores, pois, segundo os mesmos, os alunos que optam por fazer o curso avançado, sem passar pelo pré-avançado, não têm um conhecimento de LI suficiente para acompanhar as aulas. Ainda no final do excerto 1 [E1], dois professores e o supervisor da escola comentam sobre o desempenho de alguns alunos. Passemos às formulações:

[E1]²

(S1) [...] *oficialmente* [o aluno] *pode ir tanto pro pre-advanced 1 como pro advanced 1 Assim, quem termina o Intensive 6 pode tanto ir pro pre-advanced como pro advanced... Então eu não posso barrar, entendeu? Eu acho assim que ela [diretora acadêmica] não pode forçar uma coisa.*

(P1) *Não... é, mas a política da escola por exemplo no W⁴ não é assim? Quem tira X passa se não tira bomba? Então aqui tinha que ser o mesmo sistema. Se você tirou até 80% é porque você é CAPAZ de/ se você tirar pra cima de 80 você é capaz.*

(S1) *É capaz de ir para o Advanced... Eu concordo, concordo...*

(P1) *Se você passou com 70/ 70 e alguma coisa é muito bom. Então...Mas é/*

(S1) *Eu também acho...*

(P1) *Olha... Eu acho assim/ uma grande dignidade da pessoa é assumir o erro/ Tá errada esta política aqui*

[Interferência de um segundo professor]

(P2) *Como que eles são [os alunos]?*

(P1) *Eles são péssimos*

[O assunto tratado passa a ser uma reunião de pais e mestres que ocorreria na sexta-feira]

(P1) [Lendo um bilhete] *A Ângela⁵ do colégio X⁶ ligou para confirmar a presença das mães, na reunião de pais e mestres amanhã às seis e meia da tarde...*

No primeiro bloco de enunciados formulados pelo supervisor, a presença de vocábulos como *oficialmente* e *barrar* traz à tona a discursividade jurídica. Tal discursividade é evocada de modo a legitimar o dizer do supervisor, garantindo a ele a aplicabilidade e a interpretação⁷ das “leis” que devem vigorar na escola, já que são *oficiais*. Cabe ao supervisor, portanto, interpretar as leis pré-estabelecidas pelo diretor da instituição, além de garantir que elas sejam devidamente seguidas pelo professor.

Há uma hierarquia bem definida na instituição em questão: o lugar de maior poder e, conseqüentemente, de maior saber é o do diretor que estabelece as *leis* a serem seguidas. Logo abaixo, está o lugar do supervisor que deve garantir que as referidas leis sejam cumpridas. O professor ocupa a base dessa pirâmide hierárquica, cabendo a ele seguir as leis predeterminadas pela instituição ou, no caso deste recorte, contestá-las.

Outra estratégia discursiva, provavelmente utilizada de forma inconsciente pelo supervisor da escola, para atribuir maior poder-saber às suas palavras, foi a de trazer a voz do diretor acadêmico para o seu discurso, de modo a reforçar o seu dizer. Isso pode ser observado através da brusca mudança de pronomes de primeira pessoa (eu) para o de terceira pessoa do singular (ela), no trecho: *Eu acho assim, que ela [diretora acadêmica] não pode forçar uma coisa.* Ao evocar e assumir a voz do outro (diretor acadêmico), que é justamente aquele que fixa os direitos e as obrigações de cada qual na instituição, o supervisor atribui valor de *verdade* às suas palavras.

Observa-se que o supervisor fala de um lugar determinado, materializando saberes de certa(s) formaçõ(es) discursiva(s). A posição enunciativa ocupada tanto pelo supervisor como pelo diretor da escola é a mesma, pois ambos garantem a aplicabilidade das regras pré-estabelecidas na instituição, de modo que, aparentemente, os alunos tenham seus *direitos* respeitados. No recorte em questão, o supervisor e o diretor concordam com o sistema adotado pela instituição, segundo o qual o aluno tem a opção de escolher o que irá cursar, ao atingir um determinado nível do curso. A partir dos enunciados proferidos por (S1): *Eu não posso barrar... – Ela [diretora acadêmica] não pode forçar uma coisa*, é possível concluir que a *lei* ou as regras a serem seguidas na instituição estão acima de qualquer hierarquização.

Ou seja, a lei é inquestionável mesmo para o diretor que, apesar de ocupar um lugar que lhe atribui maior poder, não pode *forçar uma coisa* que vá contra as regras estipuladas.

Nota-se que é a ideologia que emana da discursividade jurídica, enquanto instauradora das normas e das leis a serem seguidas, que governa os sentidos materializados nos enunciados proferidos pelo supervisor. Mais especificamente, esse efeito de lei ou de “verdade absoluta”, produzido pelas formulações postas, revela a manutenção da ideologia jurídica no contexto escolar, onde a existência de regras e de lugares predeterminados é fundamental para a preservação da ordem e do sistema vigentes.

A justiça através da prova apresentada

No recorte discursivo previamente apresentado [E1], a noção de avaliação formal é atravessada por um conceito de justiça, lembrando que a atribuição de notas ou a prática de avaliar exige um tratamento proporcional ao mérito ou demérito de cada um, os quais são calculados numericamente. Essa concepção de prova leva em conta apenas o resultado da ação, que pressupõe elementos sujeitos ao cálculo. Tais efeitos de sentido estão materializados nas seguintes formulações proferidas por (P1): *se você tirou até 80% é porque você é CAPAZ de/se você tirar pra cima de 80 você é capaz*. Mais adiante, o enunciador acrescenta: *se você passou com 70/70 e alguma coisa é muito bom...*

Com base nesses enunciados, observa-se que o professor postula uma neutralidade em relação ao resultado da avaliação, ao fazer uso de critérios numéricos para determinar e atestar a capacidade do sujeito-aluno. Os recursos lingüísticos, imaginariamente “escolhidos” pelo enunciador, tais como o uso de números e de porcentagem, conferem cientificidade e credibilidade ao enunciado. A esse respeito, Coracini (1991, p.193) enfatiza que as “formas lingüísticas de aparente neutralidade e isenção são parte de um ‘jogo comunicativo’, no qual funcionam como estratégias de persuasão”. Por meio desses recursos lingüísticos, há uma crença ilusória de que é possível reduzir a interferência da subjetividade dos indivíduos nas diversas práticas sociais - no caso, na prática da avaliação - na qual o professor se coloca como porta-voz de um saber objetivo que é alcançado através da nota da prova. No entanto, não se pode esquecer do aspecto ideológico que constitui toda e qualquer atividade humana (Coracini, *op.cit.*, p.54).

Ao contrapor as formulações postas por professores e alunos da instituição pesquisada, é possível

destacar que, no dizer do professor, os critérios numéricos que definiriam um aluno *capaz* são semelhantes aos critérios ou à nota almejada pelo aluno. Esses efeitos ganham corpo na formulação de (A1), que comenta o sistema de avaliação da escola, durante uma entrevista conduzida pela pesquisadora:

[E2]

[...] *na sala eles afixam a média da sala/ quem passou quem não passou... Então você fica assim/ nossa! fulano conseguiu essa nota oitenta/ não sei/ noventa!*

Nos enunciados destacados, observa-se que a nota que provoca a admiração dos colegas de turma é a mesma apontada pelo professor *80/para cima de 80*. O emprego do vocábulo *fulano*, para se referir aos alunos, também é significativo, pois denuncia que o sujeito só passa a ser nomeado ou imaginado em função do resultado da prova que demarca o lugar ocupado por cada aluno, bem como suas representações sobre si mesmo. A estreita relação da fala do professor com a do aluno revela que a “lei” posta pelo professor, e que atestaria a capacidade do sujeito-aprendiz, interpela e direciona o dizer do aluno. As representações que definem um aluno *capaz*, no dizer do sujeito-avaliador, são semelhantes às que habitam o imaginário dos alunos, podendo vir a constituir suas identidades.

Ainda em relação à primeira seqüência enunciativa proferida por (P1), percebe-se que o próprio professor não tem bem definida qual é a pontuação ou a medida logicamente calculável que tornaria o aluno *capaz* ou *incapaz* de ser promovido para um outro nível do curso. A princípio, ele afirma que o aluno capaz é aquele que tira 80% ou acima de 80. Posteriormente, o professor retoma e reformula o que já havia dito e enuncia: *se você passou com 70/70 e alguma coisa é muito bom*. Duas posições discursivas distintas direcionam o dizer do professor; são elas: i) posição de professor reivindicador, que não concorda com a média (im)posta pela escola; ii) posição de professor que respeita a média pré-estabelecida na instituição (70%).

Atentando para o vocábulo empregado para representar os alunos, percebe-se que não está claro para o professor-enunciador o que é ser um aluno *capaz*. Ao enunciar *CAPAZ de / se você tirar pra cima de 80 você é capaz*, (P1) ensaia dizer o que entende por ser capaz, mas acaba silenciando-se e volta a utilizar o cálculo, a nota e conceitos pré-construídos, para definir e simplificar essa capacidade, transformando o aluno e sua aprendizagem em objetos mensuráveis. Há, na construção discursiva

siva de (P1), uma concepção de sujeito centrado que, pelo uso da razão, tem a ilusão de que o objeto *prova* fale, apresente, declare e dê a conhecer, sem a interferência de paixões e desejos do enunciador (Coracini, 2003, p.321), a “verdade” sobre o sujeito-aluno, como se fosse possível se ter acesso direto a uma verdade única.

Em suma, é a avaliação formal ou prova que viabiliza o efeito de justiça alcançado por meio da atribuição de notas que revelariam a capacidade do aluno. A aprendizagem não é vista como um processo construído ao longo de uma prática, mas sim como um bloco de conteúdos fixos e previamente determinados que deve ser reproduzido e “apreendido”, para que o aluno seja avaliado positivamente. Para tanto, é necessário que a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e dos discursos seja esquecida e silenciada.

Um outro acontecimento discursivo, que ilustra as considerações anteriores, ocorreu na sala dos professores, no momento em que o supervisor e um dos professores da escola discutiam sobre a situação de um aluno, considerado com um rendimento abaixo da média pelo professor. Passemos à materialidade:

[E3]

(S1) *Você sabe me dizer se ela passou?*

(P2) *Então... Ela vai fazer a prova escrita/ se ela tirar nove na prova o que que eu posso fazer?*

(P3) [Dirigindo-se ao P2] *Estão te chamando*

(P2) *O que que eu posso fazer se ela tirar nota na prova?... Só se ela não tirar né? Quem está me chamando? [o professor se retira para atender ao telefone]*

Nesse recorte discursivo, embora o professor nos leve a inferir que o rendimento do aluno é insatisfatório, para que este seja promovido para um outro nível do curso, em última instância, acaba afirmando que é a prova que garantirá ou impedirá que isso aconteça. Tendo em vista que as provas são elaboradas pelos próprios professores da instituição, (P2) acaba “confessando” que este mecanismo de avaliação não é totalmente eficaz, seguro e confiável, embora não encontre, talvez em função das regras (im)postas, outro meio de melhor avaliar os alunos. No contexto escolar, a justiça é feita com base nas evidências ou provas apresentadas, ou melhor, nas notas obtidas nas provas. Permitir que o aluno passe de um nível do curso para outro, caso obtenha a nota necessária, representa uma lei a ser seguida e que, portanto, não pode nem deve ser contestada pelo

professor, mesmo que sua avaliação informal seja diferente daquela apresentada na/pela prova. Diante da lei (im)posta ou da nota que representa um dado incontestável, o professor nada pode fazer, tal como denuncia o enunciado: *O que que eu posso fazer se ela tirar nota na prova?* Observa-se que o imaginário de poder, que interpela a posição de professor, se abala diante do poder da prova apresentada. No recorte abordado, o professor atua apenas como um mediador entre o aluno, a prova e a nota que atestaria o saber institucionalmente reconhecido.

O sujeito-aprendiz, por sua vez, também está ciente de que a avaliação formal funciona como um *verdicto* de sua capacidade, tendo em vista que o seu destino, enquanto aluno, depende da nota obtida na prova. Em função desse poder atribuído à prova, é comum que os alunos se sintam amedrontados diante da avaliação formal. Esses efeitos se materializam nos seguintes recortes, que foram retirados das entrevistas realizadas com os alunos, no momento em que estes comentavam sobre o sistema de avaliação da escola:

[E4]

(A2) *Ah... eu fico nervosa porque por falar que é avaliação/ teste/ então a gente já... É psicológico né? A gente fica nervoso só de pensar que nossa! vai ter prova*

(A4) *E eu/eu prova também assim... escrita tem aquele negócio/ às vezes você fica apavorada porque é próprio mesmo da gente ficar/ na hora que vai ser testado fica né? nervosa e tal/ esquece tudo/ não consegue fazer nada...Mas no dia a dia/ na calma ali você até se sai bem... Então eu acho que a prova tem uns probleminhas*

A partir das formulações postas por (A2) e (A4), podemos dizer que o nervosismo diante da avaliação formal está atrelado ao fato de que a nota obtida é decisiva para a “recompensa” ou “punição” do aluno. O sujeito (A4) salienta, ainda, que a avaliação não é realizada no dia a dia de sala de aula, ou seja, em situações em que a tensão diante da prova não interferisse no resultado da prova. Isso leva a crer que o sujeito-aluno não se dá conta do constante olhar avaliador do sujeito-professor e, portanto, tem a ilusão de que a avaliação formal é livre de julgamentos e representações do professor acerca do aluno.

A função classificatória da avaliação formal também é percebida por um outro aluno, ao enunciar:

[E5]

(A3) *Então a nota acaba sendo... assim... como é que eu vou dizer? Uma classificação de cada um/ uma referência.*

Com base nesses enunciados, é possível reiterar que é a nota da prova que atribui e fixa determinadas representações aos alunos. Essas representações, que acabam se naturalizando no contexto escolar, ganham significado se pensadas em oposição como, por exemplo: ser *capaz* ou *incapaz*. A dicotomização do pensamento ocidental, que idealiza o pólo da razão (Coracini, 2003), é constitutiva dos dizeres analisados, já que atravessa o imaginário de professores e alunos, determinando-lhes uma suposta postura de imparcialidade diante do saber objetivo, comprovado pela nota da prova. É justamente esse saber que se apresenta como objetivo, neutro e verdadeiro que atuará diretamente na constituição identitária do sujeito-aprendiz, tendo em vista que a nota da prova possibilita a neutralização e o silenciamento das representações presentes no julgamento do professor em relação ao aluno. É a partir dessas representações, desencadeadas pela nota da prova, que o sujeito-aluno passa a constituir sua própria imagem de identidade. Essas considerações encontram respaldo em Foucault (1988 [1997]) que trabalha a noção de exame ou avaliação como fixação de traços e, conseqüentemente, de identidades. De acordo com o autor (*op.cit.*, p.170-1),

o exame como fixação indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às notas que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um caso.

Tal como denunciam as formulações de (A3), a prática de avaliar torna o aluno e sua aprendizagem classificáveis e mensuráveis, sem que o professor se dê conta da interferência e da importância dessa prática para a constituição identitária do aluno, uma vez que este passa a ser representado e, conseqüentemente, a se representar com base na nota obtida na avaliação formal.

A natureza binária da avaliação

Em alguns dos depoimentos orais, obtidos através de conversas informais na sala dos professores, observamos a presença de conceitos naturalizados no contexto escolar, bem como a manutenção de dicotomizações, freqüentemente empregadas para avaliar e/ou julgar os alunos.

Retomando os enunciados proferidos no final

do [E1]: (P2) *Como que eles são [os alunos?]* (P1) *Eles são péssimos*, observa-se que a oposição “péssimo aluno” x “bom aluno” atribui sentidos para esse recorte, embora não chegue a ser problematizada ou questionada pelos participantes do evento discursivo. Melhor dizendo, a conversa se encerra com a declaração do professor de que *os alunos são péssimos*. Em nenhum momento do recorte analisado, questiona-se sobre os comportamentos que definiriam um “péssimo” aluno. Nota-se que alguns conceitos como ser *péssimo ou bom aluno, fraco ou forte, capaz ou incapaz* são inquestionáveis no espaço escolar, já que são pré-construídos e significam por si sós, se pensados em pares dicotômicos. Esses critérios homogeneizantes de classificação refletem o pensamento dicotômico da ideologia ocidental, calcado na racionalidade. Além disso, são esses conceitos polarizados que regulam e direcionam o julgamento e a avaliação formal do sujeito-professor em relação ao sujeito-aluno e que, conseqüentemente, provocarão efeito(s) na constituição da identidade do sujeito-aprendiz, tendo em vista que o sentimento de identidade pressupõe a identificação com imagens lançadas pelo olhar do outro.

Mesmo quando a pesquisadora procura interferir, durante uma conversa informal, indagando sobre o que o professor entende por determinados conceitos, não há estranhamento em relação aos julgamentos pré-construídos proferidos pelo professor, tal como denunciam as formulações abaixo:

[E6]

(Pe)³ *Mas os alunos são/ como é que eles são?*

(P4) *Ah! Tem três que são excepcionais... os outros treze são assim... na média baixa*

(Pe) *Excepcional como?*

(P4) *Excepcionais muito bons... agora tem o restante/ tá assim de retardado pra baixo/ então/ [O diretor da escola e outros professores entram na sala dos professores e muda-se o foco da conversa]*

Atentando para a última seqüência enunciativa proferida por (P4) *Excepcionais muito bons*, nota-se que o enunciador apenas substitui os adjetivos que qualificam positivamente o aluno, não definindo ou explorando as características que leva em conta para avaliar um aluno como *excepcional* ou *muito bom*.

Do mesmo modo, o professor não explicita quais são as representações e os comportamentos que estão atrelados a uma avaliação negativa do aluno, ou seja, em nenhum momento é dito o que significa ser um aluno *na média baixa* e qual é a média ou conceitos que conduzem tal avaliação. Os enunciados proferidos pressupõem um consenso sobre o que seja

ser um *bom aluno*, ainda que o professor seja questionado sobre tal avaliação. Tal consenso fecha as possibilidades de questionamento das verdades subjacentes, bem como as possibilidades de deslocamento em relação a determinados lugares discursivos, dos quais o sujeito fala e é falado (Coracini, 2004, p.288). É significativo acrescentar que o estabelecimento de “verdades consensuais” é uma prática comum nas sociedades guiadas por uma ordenação jurídica.

A manutenção de conceitos polarizados, no discurso avaliador do professor, sugere que a heterogeneidade constitutiva do sujeito-aprendiz é “esquecida” pelo sujeito-avaliador, o qual vê e classifica o aluno como parte integrante de um grupo que possui traços e características em comum. Esses efeitos ganham corpo nos enunciados: *Tem três [alunos] que são excepcionais...os outros treze são assim... na média baixa*. Vale lembrar que a heterogeneidade, embora “esquecida” pelo professor, é pensada, segundo a perspectiva discursiva, como condição de existência do discurso e do sujeito, tendo em vista que o sujeito de linguagem não é fonte primeira nem única do que diz (Authier-Revuz, 1982).

O excerto apresentado a seguir, também ocorrido na sala dos professores, reforça a idéia de que a prática da avaliação - seja por meio da aplicação de provas ou do constante olhar avaliador do professor - promove a simplificação das diferenças e o “agrupamento” dos alunos, segundo critérios classificatórios.

[E7]

(P2) *Quem que é o seu [grupo]?*

(P4) *Intensive*

(P2) *Intensive é gostosinho...*

(P4) *Acho que a minha turma é misturada com a da Paula⁹ do semestre passado¹⁰ mas é tapada! Uuu! nunca vi um intensive one tão ruim*

(P2) *Eles são devagar?*

(P4) *Viche! devagar e parado... bem devagar/ já parou/ eu tinha dois bons ainda perdi/ pa-ra-do [risos] eu depois desta minha turma eu desanimei... primeiro eu tinha uma turma fantástica/ agora separaram os bons dos ruins... no intensive one eu tinha uns bons e o resto muito ruim.*

Novamente, são as oposições dicotômicas, que habitam o imaginário do professor, que atuam na constituição da identidade do sujeito-aluno, classificando-o e representando-o como um indivíduo que pertence a um determinado grupo que possui características em comum. Os conceitos que caracterizam e definem os alunos ficam aprisionados na “troca imediata” entre os extremos, entre os pólos da alternativa: bom – ruim; capaz – incapaz; forte - fraco etc (Žižek, 1991, p.73). Nesse prisma, um certo conceito só produz sentido(s) se denegar o seu

extremo, isto é, o “bom” aluno passa a ser a denegação do “mau” aluno e assim por diante. O que une os extremos, entretanto, é a diferença, lembrando que a identidade é constituída por meio da diferença e do confronto com o outro: não é a simples negação do outro, mas a diferença em relação a esse outro que é constitutiva da subjetividade. Sendo assim, o sujeito inserido no simbólico e assujeitado à dispersão inevitável dos sentidos, se constitui no entremeio, ou seja, não é nem só bom, nem só ruim, mas resulta do confronto e do imbricamento de ambos. Essas noções parecem não constituir a prática discursivo-pedagógica, que está sempre buscando a simplificação extrema dos sujeitos avaliados, principalmente ao empregar conceitos pré-construídos e valores numéricos para representar e fixar o lugar do sujeito-aluno.

Nietzsche (1873 [1987]) propõe uma noção de *conceito* bastante significativa para o desenvolvimento desta análise. De acordo com o autor (*op. cit.*, p.48), a desconsideração do individual e do efetivo nos dá o conceito. Sendo assim, todo conceito nasce da tentativa de igualação do não-igual, isto é, da abstração do particular e das diferenças, esquecendo-se, portanto, do que é distintivo e singular. É como se os indivíduos pertencentes a um determinado grupo fossem cópias fiéis de uma forma primordial, sócio-historicamente imaginada e estabelecida. Ao empregar conceitos que já se encontram naturalizados no contexto escolar, para classificar e representar os alunos, o sujeito-professor não leva em conta a singularidade e a heterogeneidade que os constituem.

Tendo em mente as considerações e recortes apresentados, é possível afirmar que são os princípios de *lógica, rigor e frieza* que governam a prática da avaliação formal e informal, na qual a singularidade do aluno é “esquecida” em nome da justiça e da aplicação da lei predefinida.

Considerações finais

Inicialmente, é preciso retomar que o espaço onde os registros foram coletados (escola particular de idiomas) representa uma condição de produção relevante, pois atua diretamente na formulação dos discursos e na constituição dos sentidos. Apesar de a instituição pesquisada não focar a formação do aluno, mas a eficiência no ensino de línguas, acredito que os questionamentos e as considerações propostas neste estudo representam um indicativo do que

acontece no contexto escolar, de um modo geral e, em especial, na relação professor-aluno, lembrando que, de acordo com a perspectiva discursiva, o que fundamenta o discurso não é quem fala, mas o lugar de onde esse sujeito sócio-histórica e ideologicamente determinado enuncia.

Tendo em mente o sistema de avaliação adotado na instituição pesquisada e que foi comentado por professores e alunos nos excertos abordados, conclui-se que a singularidade do aluno é esquecida em nome de uma suposta igualdade e justiça, que só seria alcançada por meio da aplicação de provas, da atribuição de notas e da manutenção de leis predeterminadas na/instituição. Verificou-se, a partir da materialidade posta, que o discurso da igualdade e justiça, que evoca noções como direitos e deveres, fundamenta as representações dos professores sobre si mesmos e sobre a prática avaliativa. No contexto escolar, a nota e a avaliação constante, atribuída e efetuada pelo professor, funcionam como agentes legitimadores do poder que garantem a aplicabilidade da lei, uma vez que pressupõem a punição. O *saber* aparece centralizado no professor, que tem o poder de definir e “atestar”, através da atribuição de notas, o quanto o aluno sabe ou deve saber para ser recompensado ou punido. Desse modo, o *saber* torna-se algo quantificável e localizável.

Sobre a aparente neutralidade e igualdade que legitima a função da prova no contexto escolar, convém salientar que é na ilusão de buscar a justiça e a igualdade, por meio da aplicação da prova, que a desigualdade irrompe e se torna mais evidente. Dito de outro modo, as diferentes notas obtidas pelos alunos de um mesmo grupo possibilitam que a desigualdade e a distância entre eles seja bem marcada e, até mesmo, intransponível. Como já sugerido por Gilliam (2000, p.116), os discursos neutralizadores da diferença apenas mascaram e aprofundam a desigualdade.

Nos eventos discursivos apresentados, o conceito de justiça fundamenta e legitima a prática da avaliação que pressupõe um tratamento proporcional ao mérito (recompensa) ou ao demérito (punição) de cada um que, por sua vez, são calculados numericamente. É o resultado numérico e supostamente lógico, neutro e racional da avaliação formal que atuará diretamente na constituição identitária do sujeito-aprendiz, definindo-o como capaz ou incapaz. No entanto, como já mencionado anteriormente, apesar da aparente neutralidade e rigidez lógica, toda e qualquer avaliação é singular e subjetiva, tendo em vista que esta prática se fundamenta nas represen-

tações e julgamentos do professor em relação ao aluno, embora nem o sujeito-avaliador nem o avaliado se dêem conta disso. Essas considerações encontram reforço no estudo de Amarante (2002, p.82):

A estratégia de apagamento do professor no discurso pedagógico da avaliação propicia a ilusão de neutralidade do ato avaliativo: o professor se ausenta durante a avaliação e seu lugar é tomado pelo critério científico em sua pretensa objetividade e neutralidade. Confrontado com um avaliador “apessoal”, somente ao aprendiz cabe a responsabilidade pelo resultado da avaliação.

Com base no esclarecimento da autora, podemos afirmar que o aluno se torna o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar, enquanto o professor-avaliador se apaga e se “esconde” atrás de critérios científicos, em nome de uma aparente justiça e igualdade de direitos e deveres.

No contexto escolar, a prova ou avaliação formal é representada como um instrumento lógico e seguro que atesta a capacidade e o saber do aluno, “esquecendo-se” que a avaliação pode e deve possibilitar o deslocamento de verdade(s) pré-estabelecidas, da ordem do imaginário, desde que seja vista e interpretada de um outro lugar. Dito de outro modo, caso o professor passe a reconhecer a avaliação como uma forma de produção de verdade(s) que escapa(m) ao próprio sujeito e que, portanto, permite a apreensão de “sintomas” que apontam para a(s) representaç(ões) identitária(s), talvez o sujeito-aluno possa ser reconhecido em sua singularidade e não apenas classificado ou rotulado como bom ou mau aluno.

Em última instância, convém ressaltar que este estudo não pretende sugerir a eliminação das práticas avaliativas, sobretudo da avaliação formal, que é parte integrante e determinante do processo de ensino e aprendizagem, mas sim compreender o modo como essas práticas funcionam e atuam no contexto escolar. As análises apresentadas enfatizam que a avaliação formal, por legitimar e ser legitimada nas relações de poder-saber, tal como nos aponta Foucault, pode provocar deslocamentos e mudanças significativas, em especial para o sujeito-aprendiz, caso a figura de autoridade, representada pelo professor-avaliador, consiga vislumbrar a complexidade e não neutralidade da avaliação que tem a função e o poder de construir a(s) verdade(s) sobre a (in)capacidade do sujeito-avaliado.

Notas

- ¹ Quando houver duas datas, a primeira corresponde à primeira edição da obra e a segunda, à edição consultada.
- ² Neste artigo, utilizei os seguintes símbolos de transcrição: E = excerto; S = supervisor; D = diretor; A = aluno; / = fala entrecortada; ... = pausa na fala; [...] = omissão de trechos da fala; [] = inclusões do pesquisador; caixa alta = vocábulos enunciados enfaticamente. 4 W substitui o nome de uma instituição escolar bastante conhecida e próspera na região. 5 Nome fictício. 6 X substitui o nome de uma escola de nível fundamental e médio.
- ⁷ A noção de interpretação, utilizada neste momento da análise, é a de interpretação enquanto recuperação de sentidos possíveis e previsíveis.
- ³ (Pe) designa as formulações proferidas pelo pesquisador.
- ⁴ Nome fictício dado a um professor da instituição.
- ¹⁰ Na instituição pesquisada, quando o número de alunos é superior a quinze, os alunos são divididos em duas turmas, com professores distintos.

Referências

- AMARANTE, Maria de Fátima. Formulário para avaliação de aprendizagem: dispositivo ótico-enunciativo e funcionamento neoliberal. In *Letras: Revista da Faculdade de Letras*. PUC: Campinas. Vol. 21, n^{os} 1 e 2, p. 74-91, 2002.
- AUTHIER – REVUZ, Jacqueline. *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. DRLAV 26, 1982, p. 91-151, 1982.
- CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.
- _____. As representações do saber científico na constituição do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In CORACINI, Maria José [org.]: *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó Argos Editora Universitari, p. 319-336, 2003.
- _____. Escrita do professor, cidadania e identidade. *Revista da Anpoll: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*. Universidade de São Paulo, n^o 17, p. 285-306, 2004.
- FOUCAULT, Michael. *A verdade e as Formas Jurídicas*. PUC – Rio de Janeiro: Nau Editora (ed. Consultada: 1999), 1973.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro:

Graal, 9 ed. (ed. consultada, 1990), 1979.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Albuquerque, M.T. & Albuquerque, J.A. [trad.]. Rio de Janeiro: Edições Graal (ed. consultada: 1997), 1988.

GILLIAM, Angela. Globalização, identidade e os ataques à igualdade nos Estados Unidos: esboço de uma perspectiva para o Brasil. In: FELDMAN-BIANCO, Bela. & CAPINHA, Graça [orgs.]. *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Editora Hucitec, p. 73-105, 2000.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. Orlando, E. [trad.]. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

MIAILLE, Michel. *Introdução crítica ao direito*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. In: *Obras incompletas*, vol. I. São Paulo: Nova Cultural, p. 45-52, (ed. Consultada, 1987), 1873.

_____. *Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Souza, P.C. [trad.]. São Paulo: Companhia das Letras (ed. Consultada, 1992), 1844.

PERELMAN, Chaïn. *Ética e Direito*. Galvão, M.E. [trad.]. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

ŽIŽEK, Slavoj. *O mais sublime dos histéricos: Hegel com Lacan*. Ribeiro, V. [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1991.

*Recebido em julho de 2008
Aprovado em dezembro de 2008*

Sobre a autora:

Juliana Santana Cavallari é graduada em Letras pela UNESP (1997), mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2001) e Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp (2005). É professora do Programa de mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, identidade, interdiscurso, imaginário e ensino-aprendizagem.

O espelho de duas faces: implementação da lei 5.692/71 para o ensino secundário no Paraná

Telma Faltz Valério*

Resumo

O trabalho procura discutir, através da análise de uma documentação oriunda de fontes bibliográficas e orais, como o processo de implementação da lei 5.692/71 para o ensino de segundo grau ressoou no imaginário e nas ações dos Diretores e Professores das escolas e Funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Como prescrição educacional, a presente lei significou avanços, retrocessos e comportou uma dispersão discursiva que ganhava matizes diferenciados nos tempos e lugares onde ressoava. Pretendendo mais que definir novos padrões educacionais, tinha como prescrição educacional novas formas de intervenção sobre a vida pública e privada dos agentes sociais. As preocupações dos militares com os rumos do país balizado no projeto de modernização, industrialização e desenvolvimento nacional, formam um conjunto de intentos que procurou efetivar-se por meio de prescrições educacionais, formas e ritos concretizados na escola.

Palavras-chave: Ditadura militar; lei 5.692/71; educação; ensino de segundo grau.

Mirror of two faces: implementation of law 5.692/71 in high school education in the state of Paraná

Abstract

This study aims at examining how the process of implementation of law 5.692/71 in high school education echoed in the imaginary and actions of principals, educators and Secretariat of Education of the State of Paraná civil servants. (SEED). To achieve this goal, some documents originating from verbal and bibliographical sources were consulted. As educational prescription, the present law meant advancement, setbacks, and held a discursive dissemination that has achieved distinguished nuances in times and places where it has echoed. Intending more than defining new educational standards, it had new perspectives of intervention on social agents' public and private lives as educational prescription. The concerns of the military with the direction the country was heading, delimited with modernization project, industrialization and national development, form a set of intentions that tried to be accomplished by means of educational prescriptions, forms and rites carried out in educational institutes.

Keywords: Military dictatorship; law 5.692/71; education; high-school teaching.

Introdução: contexto e ideário político

Em 11 de agosto de 1971, o presidente Emílio Garrastazu Médici assinou a lei 5.692 que reformava o ensino de primeiro e segundo grau no Brasil. Esta lei visava o ensino profissionalizante e este estudo pretende discutir os propósitos e o êxito deste intento nos limites do estado do Paraná.

Este fato se deu em um período político de exceção quando a repressão era a palavra de ordem. Essa palavra caracterizava e resumia a sensação política no Brasil. No entanto, o fato de o período ser marcado pelo regime ditatorial não determinava, ato contínuo, a ausência de disputa pelo poder político entre

grupos rivais naquele período, pois, a inexistência de uma autêntica democracia não significava a ausência de disputas ou mesmo de acomodações políticas, e nem que estas fossem restritas ao âmbito militar.

Nesta pesquisa buscou-se esclarecer quais as principais características norteadoras do Estado ditatorial, que conformou as práticas educacionais. Neste levantamento constatou-se que também ele sofreu resistência dos encarregados de tornar efetiva a lei do regime no cotidiano do ambiente escolar.

Quanto aos autores que escreveram sobre o regime temos: Borges (1999), Cardoso (1982), Collier (1982), Martins Filho (1999), O'Donnell (1980), Poulantzas (1977) e Schwartzman (1988) e

* Endereço eletrônico: valerio.telma@gmail.com

eles unânimes caracterizam o Estado brasileiro do período como *autoritário*¹. No entanto, dialeticamente, mesmo sem contestar tantos e tais autores, este trabalho buscou também compreender os reflexos desse regime sobre a vida individual dos cidadãos que apresentam um olhar diferenciado quanto aquele período.

O Estado de Exceção se caracterizou pela presença dos militares no poder e por visar tolher o cidadão dos direitos naturalmente cedidos por um Estado de Direito². Para tanto os Atos Institucionais foram baixados e se tornaram o instrumento para a constante vigilância e opressão dos cidadãos que fossem suspeitos de subversão.

Constituíram-se em decretos que serviam como mecanismos de legitimação e legalização das ações espúrias dos militares, estabelecendo diversos poderes extraconstitucionais. Foram, portanto, um mecanismo para manter a legalidade de atos ilícitos.

Entre as medidas previstas nesses Atos Institucionais, estavam a criação de comissões especiais de inquérito, a serem instauradas em todos os níveis de governo, dos ministérios, e das universidades.

Os inquéritos policiais e militares deveriam investigar as atividades de funcionários civis e militares independentemente dos cargos que ocupassem. Deveriam ainda investigar a população em geral, objetivando a identificação dos que estivessem ligados a atividades subversivas. Os suspeitos de atividades subversivas seriam presos, torturados, extraditados ou, às vezes, até exterminados sumariamente. Isto na prática e não na letra.

No entanto, além desses mecanismos de opressão, o Estado de Exceção utilizou diversos instrumentos no intento de impedir qualquer participação ou representação política dos cidadãos. Esses mecanismos eram aplicados de forma tácita, eram apenas mostrados para a população como regras necessárias para a boa organização do sistema social. Entre os principais recursos coercitivos estavam a propaganda, a educação escolar, a burocracia e, falhando estes, a violência física.

A propaganda foi uma das principais armas de boa parte dos regimes autoritários e totalitários ao longo do século XX. A partir dos meios de comunicação de massa, pretendia-se garantir o apoio popular suficiente para que o governo militar tivesse legitimidade. Geralmente, as campanhas de propaganda dos regimes totalitários tinham um forte apelo nacionalista. Esse meio constituiu-se num importante instrumento do Estado de Exceção, pois tornava possível suprimir parte da liberdade da população sem recorrer à violência, fazendo com que

o apoio ao regime fosse a melhor garantia da sua lealdade aos governantes.

Conforme nos mostra Berg (2002, p. 56), a propaganda buscava não o enaltecimento do regime, mas o de valores:

falava-se em mobilizar a juventude, em fortalecer o caráter nacional, em estimular o amor à pátria, a coesão familiar, a dedicação ao trabalho, a confiança no governo e a vontade de participação.

Entre os autores estudiosos sobre o assunto, tais como Rezende (2001) e Toledo (1978), é comum a assertiva de que essa ideologia encobria a violência dos encarceramentos, das perseguições e dos extermínios. Convivia-se em um ambiente de crimes, mas parte da população não tinha consciência destes fatos neste período. O cidadão comum, em geral, não sabia o que de fato estava acontecendo e não compreendia o contexto político em sua dimensão ampla.

Em seu estudo sobre as favelas do Rio de Janeiro, Perlman³ (1977, p. 215) revelou que, até mesmo entre o grupo de marginalizados, 80% manifestavam aceitação do governo de então. Tal fato decorria, segundo a explicação da autora, de uma campanha publicitária de Educação Moral e Cívica que já vinha sendo empreendida, havia tempo, no sentido de

[...] encorajar o sentimento patriótico. Além de todos os graus de ensino, um dos elementos da campanha é a intensa distribuição de flâmulas, bandeiras e decalques com dizeres “Segurança, “Brasil, Ameo-o ou Deixe-o”, ou simplesmente “Pode contar comigo”. É freqüente a propaganda pelo rádio, televisão e jornais, sobre a glória e o progresso da nação. Os maiores especialistas do mundo inteiro foram contratados para elaborar este material publicitário (Ibidem, p. 219).

Portanto, pode-se dizer que o Estado de Exceção foi, em termos, consentido por boa parte da população brasileira, que assumia – conforme assinalam alguns estudos – uma postura de submissão às autoridades governamentais e de conformismo ante os fatos políticos do país (Perlman, p. 218).

Todavia, Perlman explica que esse comportamento deve ser percebido menos como um sinal de ignorância popular, e mais como uma forma de sobrevivência. Tais atitudes eram, segundo a autora, “realistas”, pois se encontravam fundamentadas

numa realidade política de opressão e de resistência a qualquer movimento popular. Não demonstravam apatia ou ignorância, mas uma compreensão aguda daquele contexto sociopolítico. Conforme a autora, o próprio fato de os indivíduos reconhecerem sua vulnerabilidade “era em si mesmo um sinal de astúcia política” (Ibidem, p. 228). Nota-se, portanto, que eram poucos aqueles que estavam realmente dispostos a assumir riscos extremos ou a acalentar ilusões ideológicas.

Além daqueles que se eximiam das discussões políticas, outros não viam motivos suficientes para se opor ao sistema vigente. Isso pode ser identificado nas falas de alguns indivíduos entrevistados, que lembram do governo da década de 1970 com certo saudosismo. Pois, para uma maior aproximação com a época neste estudo buscou-se entrevistar professores, diretores e membros da SEED que viveram o processo de implementação da lei 5.692/71 no estado do Paraná.

De acordo com um dos entrevistados que foi militar de carreira e professor:

Os mais velhos são saudosistas porque estes passeavam onde queriam, as casas não possuíam grades, a roupa dormia no varal. Se torturavam não sei, mas tínhamos tudo e havia tranquilidade. A ditadura não é boa, mas hoje temos tecnologias fabulosas e não somos felizes, saímos com medo e voltamos com medo, nos protegemos de todas as formas.

Além de boa parte da população não fazer objeções ao regime militar, houve ainda aqueles que o apoiaram, isto foi crucial para a projeção de suas idéias-base.

Ainda que se considere todo o movimento de resistência ao regime político em questão – mobilizado por intelectuais e outras diligências da oposição política – o Estado de Exceção brasileiro tornou-se possível pelo consentimento de uma *massa*. Esse conjunto de pessoas, conforme caracteriza Arendt (2004, p. 36), não compõe uma organização com um mesmo objetivo, seja pelo seu número ou pela sua indiferença. Como explica a autora, potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes que nunca se filiam a um partido, a um sindicato ou a qualquer tipo de organização que lhes exija uma atitude política.

Diante dessa massa de indivíduos desmobilizados politicamente, a educação e, mais propriamente, o ambiente escolar foi compreendido, pelos militares como importante meio de controle social, haja vista que por meio deste educavam-se os futuros cidadãos. No ambiente escolar do período, as

escolas públicas deveriam funcionar como modelos de ordem e disciplina. Esse civismo se diferenciava do cívico militar, até porque quem ministrava aos alunos a prática cívica eram os próprios professores. Em consonância com esses objetivos, fazia-se o culto à bandeira, organizavam-se os alunos em filas para a entrada em sala de aula, exigia-se o uso do uniforme escolar, etc. Dessa forma, dava-se o treinamento da obediência às regras e à ordem, muitas vezes, compreendida pela comunidade das escolas como questão importante de respeito, de bons modos e de asseio.

A propaganda e a disciplinarização escolar constituíam parte da campanha de aceitação pública do estado militar. Quando esses meios falhavam, apelava-se para a violência, psicológica e/ou física.

A violência (sobretudo a física) aplicada pelo governo contra a população tornou-se mais intensa no período pós-1968, principalmente depois da decretação do Ato Institucional nº 5, que enrijeceu a posição dos militares contra aqueles que eram resistentes quanto a aceitação daquele governo. Em nome da moral e dos bons costumes, prendiam-se e matavam-se funcionários, líderes influentes e pessoas comuns contrárias ao regime, fazendo com que a população se conscientizasse do perigo que representava apoiar os grupos e partidos de oposição. Portanto, na compreensão dos militares, para haver ordem pública, a *ordem política* deveria ser mantida.

Outra característica marcante do Estado de Exceção é a organização do poder por meio de uma hierarquia “flutuante”. Essa flutuação era comum àquele governo. A adição de novas camadas hierárquicas, mudanças de autoridades e estabelecimento de novos centros de controle para “controlar os controladores” (Alves, 2005, p. 419). Esse aspecto concede àquele Estado a falsa idéia de descentralização de poderes, pois se criou uma grande variedade de órgãos administrativos que apoiavam o regime de governo e ajudavam a controlar aqueles que se afastavam dos contornos objetivados pelo regime.

Essa concentração burocrática e centralizada do poder permitiu uma integração vertical entre as estruturas do Estado e seus aparelhos administrativos, dando a idéia da existência de uma estrutura coesa e harmônica. Ou seja, as decisões vinham de cima para baixo.

Essa burocratização também foi estabelecida no setor educativo, o qual foi subdividido em diversas secretarias, o que fica evidente no relato do entrevistado 8, que foi professor no período:

Com a implementação da lei 5.692, começou também uma burocratização muito grande na

educação. Para um processo ser aprovado, deveria passar por diversos departamentos para confiabilidade. Antes era simples, você se dirigia a um único departamento.

A credulidade dos simpatizantes desse sistema foi a força motriz para a divulgação e reprodução da ideologia que embasa o Estado de Exceção. Além da violência e da propaganda, esse regime tomou como base uma das teorias econômicas mais pujantes da época, qual seja, a Teoria do Capital Humano (TCH).

Antes de abordá-la, contudo, cabe ressaltar que os elementos ideológicos discutidos foram difundidos entre as massas e ganharam força, até se tornarem parte do cotidiano do indivíduo comum. A coerção passou, então, a estar veladamente nas mensagens, nas placas, nas notícias, nos costumes, na fala enfim, no inconsciente coletivo.

A teoria do capital humano (TCH) e educação

A TCH foi elaborada por um grupo de norte-americanos em 1950, coordenados por Theodore W. Schultz, que buscava explicar os principais motivos para as variações de níveis de desenvolvimento socioeconômico entre os países.

De acordo com os princípios de Schultz, a relação dada entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico é direta, na medida em que a aquisição de conhecimentos levaria ao aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, segundo essa teoria, devido a aquisição de conhecimento, os indivíduos podiam se tornar detentores de capacidades economicamente valiosas, ou seja, de *know-how*. Quanto maior a formação do trabalhador, mais elevada seria sua habilidade cognitiva e produtiva. A fusão do conhecimento com a capacidade de produção, portanto, constituir-se-ia numa importante alternativa para a ampliação das taxas de lucro do capital nacional.

Conforme depreendido das fontes e de autores como Kuenzer (1992), seguindo essa lógica, as autoridades governamentais consideraram o investimento no fator humano um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e para a superação do atraso econômico nacional. Parcelas importantes dos gastos com consumo pessoal passaram a ser vistas como sinônimo de investimento em capital humano.

Portanto, no intento de transformação social e econômica que possibilitasse ao país a projeção internacional o então Presidente da República Emílio G. Médici, sancionou, em 11 de agosto de 1971, a lei 5.692/71 que reformou o ensino de primeiro e de segundo graus⁴.

Um dos principais intentos da reformulação da

lei estava no sentido de banir a dualidade do ensino, ou seja, fazer com que a escola não mais formasse dois tipos de aluno: o da elite que visava o vestibular, e o das massas, desejoso de sua breve incorporação ao mercado de trabalho. Para tanto, foi estabelecida a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, assim, todos teriam uma única trajetória de formação, eminentemente técnica, que, supostamente, daria iguais condições de trabalho a todos.

Nessa reforma educacional, buscou-se também o reordenamento do núcleo comum dos currículos para todos os estabelecimentos escolares do país. Medida que visava garantir um mínimo de unicidade no ensino em todo o território brasileiro. Paralelamente a essa uniformização curricular, previa-se que as escolas também estivessem ligadas às características específicas da comunidade/região em que estivessem inseridas. A parte diversificada do currículo (com características regionais) ficou sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação de cada estado (CEE) e da Secretaria Estadual de Educação (SEED) no Paraná.

Alguns autores da historiografia brasileira do período tecem veementes críticas a esta reforma por refletir as características do mercado internacional contempladas na TCH.

Realmente, como no final da década de 1950, no governo Kubitschek, o Brasil havia feito uma grande abertura ao capital internacional, especialmente à indústria automobilística que atendia o mercado externo e exportava fortemente valendo-se da grande força de mão de obra a baixo custo que aqui encontrava. O país no final da década de 1960 entrou em forte crescimento econômico chegando no limiar da década de 1970 já naquela euforia que ficou consagrada como “milagre brasileiro” que era um crescimento econômico avizinando a casa dos dois dígitos.

Ora, este movimento afoitou os ânimos dos empresários que demandavam mais e mais mão de obra, mas mão de obra com qualificação, algo que o Brasil já não podia mais ofertar. Foi sob pressão deste Lobby que o governo viu-se obrigado a dar a guinada rápida, trocando a formação cidadã pela formação operária através da lei 5.692/71.

No entanto, apesar de procurar atender o capital internacional, acabou por representar também os auspícios de parte substantiva da população que ansiava por uma formação que lhes oportunizasse o ingresso ao mercado de trabalho. O que se torna evidente no relato do entrevistado 7, professor no período:

No início, a organização do curso causou certa agitação tanto para professores como para os pais e alunos, mas os pais sempre gostaram da idéia do curso técnico, pois viam seus filhos iniciarem no mercado de

trabalho por meio dos estágios que no período eram obrigatórios, que abria essa possibilidade de efetivação nas empresas. Sua visão de mundo era diferente daquelas da grande maioria dos antigos cursos de educação geral, tanto é que o maior índice de aprovação no vestibular da UFPR foi de alunos oriundos dos cursos técnicos. Dessa forma, quando da sua extinção, muitos professores se posicionaram contra o fechamento.

A oportunidade de uma formação técnica trouxe importantes benefícios, especialmente aos extratos baixos da população.

Prescrições de implementação: o caso paranaense

Para que as prescrições presentes na lei ganhassem o relevo pretendido o Secretário de Educação do Paraná na época, criou o Grupo de Assessoramento e Planejamento (GAP), que desenvolveu um planejamento de implementação da reforma. Entre os aspectos estratégicos apontados pelo grupo destacaram-se:

- a) estancar a expansão desordenada de cursos;
- b) aglutinar recursos em unidades maiores de atendimento regional e redução dos custos de manutenção;
- c) programar áreas de habilitação profissional segundo as demandas do mercado de trabalho;
- d) elevar os padrões qualitativos do ensino de segundo grau, atendendo às exigências de melhor formação cultural do adolescente.

Como princípios ordenadores desses projetos, foi adotada uma política baseada na Expansão e no Treinamento de Recursos Humanos (professores), balizada na idéia de uma administração racional que previa o reaproveitamento infra-estrutural das construções de prédios escolares, reduzindo os gastos. O valor poupado, de acordo com o documento, seria revertido para a capacitação de recursos humanos e materiais para os cursos técnicos. Dessa forma, foram adotadas estratégias de implementação em três etapas a serem alcançadas em 154 municípios de maneira gradativa:

1. ° Expansão Geográfica, que começou com a implementação nas escolas-pilotos;
2. ° Progressiva de seriação, ou seja, as séries eram adaptadas ano a ano, progressivamente nas escolas.
3. ° Expansão do “leque das opções profissionalizantes” e da intercomplementaridade (uma mesma escola sediar outras

instituições), à medida que a escola fosse se adaptando com o curso profissionalizante e que houvesse a necessidade de novos cursos.

No que se refere à primeira etapa de implantação do ensino de segundo grau, esse se efetivou, em 1973, nos municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Jacarezinho, Campo Mourão, Guarapuava, União da Vitória e Paranaguá, em projetos-pilotos, que contavam com verbas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM⁵).

Quanto à Progressiva de Seriação - segunda etapa, a estratégia adotada foi a implementação das séries dentro do critério de progressividade. Esta visou, entre outros aspectos, a possibilidade de complementação das salas ambientes, laboratórios e oficinas escolares, bem como possibilitou o treinamento de pessoal docente e técnico-administrativo. A reordenação propunha a reunião de dois ou mais estabelecimentos de ensino de segundo grau em um só e a redução de custos operacionais através de classes moduladas com um mínimo de 36 alunos. Também previu a concentração de recursos humanos e equipamentos, até então dispersos nos diversos estabelecimentos.

Relativamente à expansão do “leque de opções” profissionalizantes e da intercomplementaridade, a política foi adotada pela análise das condições e características socioeconômicas dos municípios do estado, bem como pelo potencial de observação do respectivo mercado de trabalho. (PARANÁ, 1982).

Ao analisar a documentação do GAP, é possível verificar que os procedimentos propostos seguiam um cronograma no sentido de dotar a prática escolar de uma maior legitimidade técnica, por meio dos programas de investimentos estatais, de um aparato legislativo que definia com rigor a racionalização e aproveitamento de espaço físico, formação de professores, financiamentos, entre outros. Neste íterim, entendendo a prescrição como apenas uma das dimensões, a distância entre o que se esperava *da* e o que foi realizado *na* escola era uma das marcas da lei.

Representações do processo de implementação

A partir desse tópico passamos a discutir o como o processo de implementação da lei 5.692/71 para o ensino de segundo grau ressoou no imaginário e ações dos Diretores e Professores das escolas e Funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

Já se observou que serão possíveis apenas aproximações ao que realmente acontecia nas escolas, no que se refere às medidas instauradas pela equipe de técnicos da SEED, pois, a mensagem veiculada pela fala dos entrevistados corresponde às suas perspectivas sobre a implementação da lei. Para tanto, nosso olhar está direcionado na esteira do que nos alerta Bourdieu (1987, p. 177):

É necessário interpretar os discursos dos agentes enunciativos de uma forma diacrítica e inseparável de uma apreensão estrutural do respectivo autor [enunciador] que é definido quanto às suas disposições e tomadas de posição, pelas relações objetivas que definem e determinam sua posição, no espaço de produção [enunciação] que determinam ou orientam as relações de concorrência que ele mantém com os demais autores [enunciadores] e o conjunto de estratégias, sobretudo formais, que o torna um verdadeiro artista.

Nesse sentido, todo indivíduo só pode ser compreendido a partir de sua posição objetiva em um campo específico, no qual, conseqüentemente, existem sempre as dimensões consciente e inconsciente das ações. Essa dimensão inconsciente faz parte das estratégias objetivas com as quais os agentes necessariamente operam em seu campo.

Ao urdir-se a análise das entrevistas, observou-se que as reações à nova prescrição educacional eram adversas, denunciando que nem a SEED, tampouco os professores e as escolas estavam instrumentalizados para desenvolver o previsto. O imprevisível se sobrepunha ao planejado.

Quanto aos cursos de capacitação, formaram-se grupos de estudo aos quais os professores e diretores das escolas foram convidados a participar. Esses cursos eram ofertados pelo Centro de Pesquisas do Paraná (CETEPAR), mediante uma parceria com a Universidade Federal do Paraná e Universidades Estaduais do Paraná. Mesmo diante das resistências de alguns, vários entrevistados alegaram que os cursos para docentes eram realizados com frequência e qualidade. No entanto, alerta-se, essas foram falas de professores do Colégio Estadual do Paraná, instituição educacional de representação na cidade de Curitiba e uma das *escolas piloto* a ser *reformada* pela lei.

Destaca-se, por outro lado, que diversas escolas do interior estavam muito distantes do colégio modelo acima citado. No entanto, os professores do interior e das escolas das regiões mais afastadas do centro da cidade foram enviados, durante as férias, para participar da capacitação que era oferecida em Curitiba, e ao voltar para as suas escolas reproduziam as discussões produzidas no curso.

Destarte, os professores ficavam restritos a seu espaço, e seu juízo de valor estava fadado ao embotamento à restrição e/ou ao condicionamento. Reinavam soberanos o medo e a incerteza. De acordo com o entrevistado 6 “a discussão ficava a cargo do diretor, do coordenador pedagógico, dos coordenadores de área que já haviam participado das reuniões em Curitiba”.

Os professores que detinham algum conhecimento da lei, deparavam-se com uma série de dificuldades de ordem prática. Houve muitas indagações em torno do sistema de avaliação, pois não se poderia mais avaliar de forma numérica (de zero a 100, por exemplo), mas por conceitos como: *ruim* (correspondente às notas de zero a 40), *regular* (notas de 41 a 60), *bom* (61 a 80) e *ótimo* (81 a 100). Como pode ser depreendido da fala do entrevistado 8:

A mudança de conceitos trouxe muita confusão aos pais e professores. Os professores tiveram de aprender para conceituar o aluno e isso causou resistência porque era uma questão cultural: ele acostumado a fazer de uma mesma forma, ter de mudar... é difícil. As pessoas não querem se incomodar, portanto, não houve alteração de prática. Mudaram-se conceitos, mas a prática era a mesma: dando aula, dando atividades e o aluno executando. Aquela velha cultura: o professor vem, faz curso, discute, mas quando vai para a sala de aula e fecha a sua porta, faz do seu jeito

A nova determinação educacional exigiu dos agentes, como se vê, uma mudança de ordem pragmática e cultural. Essa questão nos remete à legitimidade da autonomia dos profissionais no sentido de direcionarem seu próprio fazer, aceitando a mudança de conceitos apenas em teoria, estes faziam uso de sua autonomia relativa enquanto educadores e selecionavam as novas orientações pedagógicas recebidas conforme seus interesses. Por si só, essa era uma forma de os agentes daquele contexto agirem e reagirem às determinações governamentais. Portanto, o professor age politicamente, ao estabelecer adaptações das leis ao cotidiano escolar em que está inserido.

É dessa forma que a comunidade de educadores permaneceu envolvida em uma luta simbólica em que faziam valer suas percepções de mundo e pontos de vista. Essa forma de conduzir a educação pode ter se constituído numa espécie de manifestação contra as imposições da lei.

Dessa forma, nota-se que o controle sobre os professores não era tão eficaz, afinal eles tinham uma autonomia relativa inexpugnável no seu espaço.

A falta de infra-estrutura física e humana foi outro aspecto que contribuiu para o insucesso da

implementação da lei, pois não havia professores preparados para as disciplinas técnicas, conforme declarou o entrevistado 7, os capacitadores tiveram que buscar alunos que estavam cursando a universidade para ministrar essas aulas. As escolas não possuíam material adequado para os cursos técnicos, mesmo havendo um leque de cerca de 130 habilitações, apenas alguns cursos tinham reais condições de ser ofertados, como o de Secretariado, Técnicas agrícolas, Administração, Contabilidade e Magistério, por não exigirem uma grande soma de recursos para seu funcionamento. Essa questão apareceu de forma freqüente nas falas dos entrevistados, quando relataram que, muitas vezes, os cursos eram realizados apenas com encartes, sem outro material de apoio para o aluno.

Outro aspecto é que a reforma previa dotar o currículo de duas partes: a “específica”, referente aos conhecimentos técnicos e profissionais, e a parte “comum”, própria das disciplinas obrigatórias, tais como Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Essa questão curricular foi responsável por gerar certas divergências entre os professores, diretores e dirigentes da SEED. Um dos motivos era a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, de forma a incluir outras. Muitos professores que lecionavam as disciplinas tradicionalmente conhecidas, viram-se desprestigiados ao verem o número de suas aulas reduzidas, devido aos ensinamentos profissionalizantes. Como explica o entrevistado 6:

Era uma briga muito grande porque, por exemplo, se eram 5 aulas de português, caíram para 4. Se eram 5 de matemática, caíram para 4, isso por causa do profissionalizante. A gente não achou positivo dirimir a grade curricular para dar espaço para o profissionalizante porque ficou muitíssimo apertado. Eu lembro que o professor reclamou muito da diminuição da grade porque antes nós tínhamos uma grade que era possível dar toda matéria de língua portuguesa, de literatura, geografia, ciências, etc. Mas acontece que durante alguns anos a gente percebeu que o aluno do curso profissionalizante estudava mais, que não era faltoso, se comportava na sala como um adulto, e as aulas rendiam muito.

A parte comum do currículo já vinha predefinida pelo Ministério da Educação. No entanto, diante das dificuldades materiais e humanas enfrentadas pelas escolas, os educadores tomavam para si a função de adaptar ao seu contexto as diretrizes curriculares determinadas.

Os professores foram se adaptando à realidade, buscando formas de se acomodar, fazendo as suas escolhas. Porém, não havia uma crítica veemente às determinações da lei. Apesar de todos os

problemas, efetivamente, a formação dos alunos acontecia. Esses depoimentos revelam que acontecia o possível, muitas vezes aquém do desejado, aquém das determinações legais, mas estava lá, os alunos se formavam, estavam no mercado de trabalho e nas universidades.

Para a comunidade escolar, para os pais e alunos, no que se refere à forma como o ensino foi estruturado, não houve conflito. Talvez isso tenha ocorrido porque a população de baixa renda, é dizer, a grande maioria da população, já ansiava por um ensino que lhes desse condições de ter um emprego, e não que objetivasse a universidade. Mesmo assim, pelos relatos, percebe-se que grande parte dos alunos dos cursos técnicos chegaram à universidade.

Isto tem uma razão lógica. Ora, o vestibular é um concurso, uma disputa entre iguais. Se todos passaram a receber este tipo de formação, era espetável que esses alunos estivessem entre os aprovados. Evidentemente que se houve um rebaixamento de currículo, houve um rebaixamento na média da nota nos vestibulares, mas no vestibular passa quem tiver a melhor nota relativa e não absoluta.

Um dado interessante e positivo trazido pela lei/reforma foi a força de atrair quem estava fora da escola, já havia algum tempo, de voltar aos estudos, exatamente visando a profissionalização.

Não houve grandes divergências entre as partes envolvidas no processo de implementação da lei, como se imaginava no início do trabalho, – de que haveria divergência significativa de pensamento entre a SEED, os diretores e os professores.

Apesar de algumas discussões, especialmente em relação à grade curricular dada a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, e a outras questões infra-estruturais, não houve grandes divergências. Cada qual no seu campo adaptou as situações segundo seus objetivos, mesmo que de forma involuntária.

Cada agente adaptou-se conforme sua necessidade ou interesse, o que fez com que não deixasse de existir uma aula que tivesse como foco o aluno, voltado para a formação humana, ainda que despreocupada com os direcionamentos técnicos da lei. Pelos relatos, percebe-se que a escola e suas práticas mostram-se um terreno extremamente fértil, com uma riqueza de práticas que são fugidias às regras com as quais não compactua.

A historiografia, ainda que pertinente sob muitos aspectos no que se refere às políticas públicas, deixa a desejar nas relações infirmadas entre os agentes, afinal, os indivíduos não são produto do Estado de Exceção que tudo controla e que tudo pode, mas ao contrário, eles tiveram algum poder para re-

agir contra as determinações legais e o exerceram.

Sobre o balanço da lei 5.692/71, a conclusão a que grande parte dos envolvidos nessa reforma educacional chegou, apesar das dificuldades enfrentadas, é de que era boa, formava melhor os alunos, dava uma base sólida para o vestibular. É claro o romantismo do olhar, provavelmente causado pelo tempo transcorrido, pela mocidade já perdida. Não esqueçamos do que nos ensina Bourdieu sobre o consciente e o inconsciente do entrevistado, como fica explícito no relato citado a seguir:

As escolas normais de formação de segundo grau [magistério na época], então eu acho que pra educação de 1^a a 4^a [e] pré-infantil ela era muito importante, inclusive para os que tinham intenção depois no nível de 3^o grau, na formação de matérias específicas, cursos específicos na área de formação pedagógica. Este professor hoje, se ele tivesse tido como nós, escola normal, todos os cursos de 2^o grau, ele estaria muito mais habilitado a entender o desenvolvimento da criança mesmo da 5^a a 8^a, do que este profissional que muitas vezes terminou o ginásio ou o 1^o grau, o 2^o grau e vai direto para o 3^o grau, deixando de lado pela extinção dos cursos das escolas normais de formação de professor a nível de 2^o grau. O magistério de 2^o grau, no meu ponto de vista, não deveria ser extinto, mas ele foi extinto porque ele não foi melhorado no decorrer de sua existência. Mas eu mesmo fiz magistério de 2^o grau no interior, vim pra Curitiba e fiz vestibular na Federal e passei. Então a educação de uma maneira geral não interessava o local, era muito sério muito forte (entrevistado 5).

Conclusões

Com os dados levantados por este trabalho, pôde-se constatar que houve uma grande proximidade entre os governantes brasileiros da década de 1970 com o governo dos Estados Unidos, que, na época, travava acirrada luta ideológica para conter a expansão do movimento encabeçado pela União Soviética. Mesmo assim, notou-se que muitas das determinações legais que partiram do governo brasileiro do período deviam ser analisadas menos em comparação com as políticas internacionais que com a própria realidade brasileira.

O país vivia o ápice do “Milagre Econômico”, o crescimento do produto interno aproximava-se de dez pontos percentuais, havia uma euforia generalizada e uma demanda crescente por mão de obra especializada. A indústria recém instalada no país requiritava esta mão de obra, ressentia-se de não dispô-la e não estava disposta a bancar os altos custos

para treiná-la. A pressão contra o governo foi óbvia, a ameaça – às vezes velada, às vezes não – de redirecionar os investimentos para países que investiam em formação de mão de obra foi suficientemente eloqüente: a lei que reformava o currículo do segundo grau de uma formação humanística para uma formação operária virou realidade, gloriosa para muitos, mas paradoxalmente funesta para todos.

Não seria difícil para o governo ‘vender’ a idéia, afinal, esses modelos já haviam sido aplicados a outras realidades, de países desenvolvidos, gerando resultados satisfatórios.

A lei educacional aqui estudada foi fruto desse contexto, fato que não significa, necessariamente, que as proposições para a educação se constituíram unicamente num mero reflexo das forças mercadológicas e políticas internacionais.

O aspecto mais importante sobre as diretrizes do campo educacional foi a própria autonomia do profissional da educação, tais como professores, diretores de escolas e membros das secretarias. Estes tinham, como se viu, pelo menos um espaço de autonomia – a escola, ou seja, o espaço necessário para que pudessem, de alguma forma, intervir em seu contexto social. Foi esta percepção que justificou estudar a implantação da lei no Paraná através da participação desses agentes no processo histórico.

Pela essência de um regime militar, a educação também foi pensada como uma forma de controle social. Essa orientação ficava mais clara nas disciplinas de *Moral e Cívica* e de *Organização Social Política Brasileira*, em que os professores tinham todo um direcionamento e um programa a ser seguido. Mas, com relação às outras disciplinas, apesar de se ter um programa que desse um direcionamento, que fosse uma tentativa de controle, cada um dos professores assimilava de formas específicas segundo o seu entendimento. Em decorrência, foi possível notar que as práticas eram muito diversas, que eles não eram simplesmente manipulados ou persuadidos, mas faziam opções. Ficou claro nas entrevistas que os professores sabiam até que ponto deveriam ou não seguir os direcionamentos impostos sobre a escola, e que em muitos casos fizeram e agiram conforme sua vontade.

No que tange às pressões ou ações sobre a SEED, ou sobre as escolas, ou sobre os indivíduos de forma particular, evidenciou-se uma interpretação exacerbada da historiografia quanto à dimensão estratégica da educação para a efetivação do regime.

Em relação à forma de implementação da lei no Paraná, observou-se que a hipótese de divergências significativas entre as orientações da SEED e as expectativas dos professores não pôde ser sus-

tentada, pois, embora houvesse algumas discussões em torno do currículo e dos seus objetivos, estas se mostraram ser moderadamente harmônicas.

O balanço geral percebido por parte dos entrevistados foi de que apesar de todos os problemas enfrentados, a reforma da educação de segundo grau teve traços positivos: os alunos se mostravam mais interessados, maduros, abriu-se a possibilidade para aqueles que não pudessem cursar a universidade terem alguma formação. Contudo, não podemos perder de vista o que dissemos acima sobre a provável visão romântica destes especialmente quando falam de algo distante no tempo e do qual foram parte.

Por fim, acredita-se que a educação nesse período da ditadura militar precisa ser estudada com mais profundidade e rigor do que tem sido feito até aqui. O discurso de educação tecnicista – ainda que concorde-se com ele – faz parte do senso comum nos meios educacionais, carece de novas produções e novos olhares.

Mesmo em períodos mais recentes, os estudos sobre o período trazem o mesmo tipo de asserção. Fazem-se necessários estudos que levem em consideração a população escolar em geral, que rompam com hierarquizações dos saberes e valorizem os diferentes campos de atuação dos profissionais da educação.

Relação dos entrevistados:

- Entrevistado 1 – diretor do Centro de Pesquisa Educacional do Estado do Paraná, membro da SEED.
- Entrevistado 2 – diretor de Ensino da Rede Municipal de Curitiba (em 1970), que, após sua prisão política, foi transferido para o outro órgão.
- Entrevistado 3 – membro da Equipe Técnica GAP. Atuou como capacitador durante o processo de implementação da lei aqui estudada.
- Entrevistado 4 – diretor de várias escolas do interior do Estado que assumiu, na década de 1990, a direção do Colégio Estadual do Paraná.
- Entrevistado 5 – diretor do Colégio Estadual do Paraná durante a década de 1970.
- Entrevistado 6 – professor da disciplina de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual do Paraná.
- Entrevistado 7 – na época, foi professor regente de uma das disciplinas do Curso de Auxiliar Técnico de Administração. Atualmente, trabalha como coordenador dos cursos técnicos do Colégio Estadual do Paraná.
- Entrevistado 8 – professor de escola de São Mateus do Sul e no Colégio Estadual do Paraná.

- Entrevistado 9 – seguiu a carreira militar, assumindo a docência no Colégio Estadual do Paraná.

Fontes

BRASIL, MEC. DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO. Reforma do Ensino de 2º grau. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, p. 15–88. 1973.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Coletânea da Legislação Estadual de Ensino, Curitiba, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) – Fundepar, p. 589.

BRASIL. Parecer 853/71. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. Distrito Federal, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. A educação nas mensagens presidenciais (1890–1986). Vol. II, 1987. FUNDEPAR. Plano Estadual de Educação 1973–1976. Curitiba, Secretaria da Educação e Cultura, 1973.

_____. Análise preliminar dos dados básicos sobre a evolução do ensino regular na Rede Estadual de Ensino: 1971–1980. Curitiba, Departamento de Pesquisa e Planejamento. 1982.

PARANÁ, Análise Preliminar dos dados básicos sobre a evolução do Ensino Regular na Rede Estadual de Ensino – 1971/1980. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação – Grupo de Planejamento Setorial, 1982a.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO. Para a reforma de 1º e 2º graus. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 56, p. 130–168, jul/set. 1971.

Notas

¹ O exército, como fiador da ordem autoritária, prefere um relacionamento de apoio “técnico” entre o estado e os grupos sociais, em vez de um relacionamento baseado em alianças com amplos grupos sociais. Assim, o autoritarismo-burocrático diverge não só do modelo democrático de laços entre os representantes e os eleitores, mas também do fascismo italiano ou alemão, no qual a mobilização do partido e o uso de seus membros extremistas como força repressiva era essencial. No que se refere à ideologia nacional no regime totalitário, está no sentido de expansão econômica e territorial. Esse nacionalismo não pode constituir uma ambição do estado autoritário, dada sua dependência econômica. Em vez disso, as ideologias oficiais favorecem uma mentalidade conservadora e hierárquica, cuja visão de grandeza tem sido limitada ao fortalecimento do aparelho do estado. Daí as afirmações ideológicas feitas na América Latina diferirem daquelas que prevalecem no fascismo europeu clássico. (CARDOSO, 1982, p. 44)

² *Estado de Direito* se caracteriza por garantir os direitos humanos aos cidadãos, incluindo o direito à livre expressão, de ir e vir, de se defender perante acusações criminais, de participação política, entre outros. No contexto brasileiro em questão, o que se teve depois do golpe político de março de 1964 foi, justamente, o contrário, ou seja, o *Estado de Exceção*.

³ Durante a elaboração desta pesquisa, houve a necessidade de se recorrer a estudos de viés sócio-antropológico, como o de Janice Perlman (1977), antropóloga americana que, durante o mesmo contexto a que se refere este trabalho, desenvolveu pesquisas sobre 3 favelas metropolitanas do Rio de Janeiro. Para esse estudo, foram entrevistadas 250 pessoas, de idade entre 16 a 35 anos, habitantes desses locais, entre o biênio de 1968–69.

- ⁴ O ensino primário na lei 4.024/61 era composto de quatro séries anuais. O ensino médio era compreendido por dois ciclos – ginásial de quatro séries e colegial de três anos. Na lei 5.692/71 funda-se o primário e o ginásio, formando o ensino de 1º grau (1ª - 8ª série) e o 2º grau, o antigo colegial. Portanto, no decorrer do trabalho, utilizam-se os termos 1º e 2º graus.
- ⁵ O PREMEM faz parte do II Acordo MEC/USAID. Esse programa construiu uma escola em cada cidade do projeto-piloto no Paraná, e o diferencial é que essas escolas possuíam toda infra-estrutura necessária para a efetivação dos cursos de 1º e 2º graus. Os contratos de financiamento foram firmados entre: Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) e a Caixa Econômica Federal; Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAZ) e o Banco Nacional da Habitação (BNH) (PARANÁ, 1982).

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil 1964-1984*. Bauru, SP: Edusc, 2005.

ARENDRT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

BERG, Creuza de Oliveira. *Mecanismos do silêncio: expressões artísticas e censura no regime militar (1964-1984)*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGES, Pedro Célio Alves. Estado Autoritário no Brasil. In: COSTA, Sílvio (org). *Concepções e Formação do Estado Brasileiro*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. Os regimes autoritários na América Latina. In: COLLIER, David. *O novo autoritarismo na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COLLIER, David. *O novo autoritarismo na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MARTINS FILHO, João Roberto. Estado e militaris-

mo: revisitando as análises sobre a ditadura militar. In: COSTA, Sílvio. *Concepções e formação do estado brasileiro*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

O'DONNELL, Guillermo. Anotações para uma teoria do Estado. In: *Revista de Cultura e Política*, n° 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

PE(A)RLMAN, Janice E. *O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nico. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes. 1977.

REZENDE, Maria José de. *A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984)*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

TOLEDO, Caio Navarro. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2º ed. São Paulo: Ática, 1978.

Recebido em setembro de 2008
Aprovado em novembro de 2008

Sobre a autora:

Telma Faltz Valério é Doutoranda pela (UFPR) em História e Historiografia da Educação; Mestre em História da Educação (UFPR), Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico (UFPR), Licenciada em Pedagogia (UFPR). Foi professora na Rede Municipal de Ensino, participa do grupo de pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE-UFPR) e de História, Intelectuais e Educação no Paraná de oitocentos e de novecentos (UEPG). Em(2008) foi professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa nas disciplinas de História da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Fundamentos da Educação. Foi professora substituta na Universidade Federal do Paraná de Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa(2007). Atualmente é Pedagoga no Núcleo da Educação da Rede Estadual do Paraná, atuando como coordenadora da formação continuada dos agentes educacionais. Atua principalmente nos seguintes temas: Estado, educação, legislação, intelectuais, história da educação.

Reflexão Crítica:

Um olhar para entender o que “nos passa”¹

Solange Aparecida de Camargo Feres*

O presente trabalho foi produzido para a disciplina Tópicos Especiais II do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, sob a orientação da Prof.^ª Dr.^ª Márcia Aparecida Amador Mascia, um registro pautado nas reflexões e nos discursos direcionados às subjetividades em educação na contemporaneidade.

Um escrito, uma concepção momentânea, que se significa e produz um significado dentro de um contexto histórico-sócio-cultural. Assim, esses dizeres e, principalmente, os não dizeres que aparecem por detrás destas linhas têm a intenção de trazer para o autor e, se possível para o leitor, um olhar para as “verdades” e para as concepções que (inter)ferem, (des)estruturam e (con)vivem com os educadores contemporâneos. “Verdades” e concepções que tentam dar conta de explicar, a talvez inexplicável angústia que os profissionais da educação sentem quando refletem sobre o seu trabalho, sobre sua profissão e principalmente sobre a sua atuação.

Olhando para trás

O compartilhar com a crença de Erasmo que “*não nascemos homens, tornamos homens*” (apud Nóvoa, 1991, p.109) traz a importância da integração do indivíduo com o outro. Outro que é capaz de minimizar a distância existente entre o eu, o outro, o tempo, o espaço, e o (re)conhecimento das “verdades”. Esse ato de minimizar distância se desenvolveu no decorrer do tempo dando origem à profissão do professor. Para entender o que levou a sociedade a encarar essa profissão de maneira tão contraditória - ao mesmo tempo em que inúmeras funções a ela são atribuídas, tem-se a idéia de que qualquer indivíduo, possuidor de um conhecimento técnico sobre um determinado assunto, possa atuar como se fosse um professor - é preciso conhecer o seu passado, sua trajetória dentro dessa sociedade. A importância desse olhar para trás é enfatizada por Larrosa ao dizer que: “Foucault nos interpela a olhar o presente, a partir do passado, como se esse fosse um futuro inimaginável.” (Mascia, 2008).

Voltando o olhar para a Idade Média, percebe-se o indivíduo numa sociedade estável e estática, a socialização da criança era sinônimo de transmissão de cultura que ocorria na convivência com o mundo dos adultos; a idéia que atualmente se tem de educação não existia. Esse conceito começou a surgir no século XV, com o feudalismo apareceu o burguês e o desejo de “ter”, esse espírito capitalista estimulou a transformação da sociedade, assim num mundo moldável os homens foram se transformando e a sociedade foi ficando diferente. Mas, educação não é escolarização! Somente quando a criança passou a ser vista distintamente de um adulto é que aparece a “sociedade disciplinar”, é o início da escolarização e a família assume o seu papel – ainda hoje uma prática distante de muitas famílias.

No século XVI, sob a influência dos princípios religiosos que pregavam a leitura da Bíblia para conseguir a salvação, a escola dominada pela Igreja se tornou um investimento social inevitável. O mestre/catequizador possuía muitas funções, dentre elas, a de docente. Nesse momento, reportando o olhar para os dias atuais, encontra-se o professor exercendo o papel de pai/mãe, educador, psicólogo, médico e, até mesmo, de um assistente social. Muito tempo se passou e o papel do professor parece estático.

O Iluminismo, no final do século XVIII, abriu caminho para os fundamentos do capitalismo industrial e das noções de Estado. Nesse período, a educação era vista como um elemento regulador da economia e o Estado “tomou” o lugar da Igreja. A escola passou a ser subordinada ao Estado e seus profissionais se deslocaram da obra religiosa para o serviço público. Surgiu a profissão docente sob o controle do Estado, com normas e discursos ainda sustentados pela Igreja, justificando a idéia de que “ser professor é vocação”, *slogan* que ainda no século XXI é validado por muitas pessoas, até mesmo por alguns professores, acarretando um distanciamento do profissionalismo e, conseqüentemente, uma dificuldade para a efetiva profissionalização do professor. Esses acontecimentos fizeram emergir um novo tempo, a era Moderna, confirmado pelo discurso de Hall para o qual:

* Endereço eletrônico: solangeferes@uol.com.br

O nascimento do “indivíduo soberano”, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da “modernidade” em movimento. (2005, p.25)

No século XIX, surgiram as escolas normais como seminários para leigos, os professores passaram pela ambigüidade de serem oriundos das classes menos favorecidas e atuarem como profissionais privilegiados (ao lado dos médicos e dos advogados), porém o salário e a autonomia desses profissionais caminharam em sentido contrário. No final desse século, a escola foi difundida e valorizada, pois “assegura a igualdade entre os cidadãos” - o professor é “apóstolo da civilização”. Nesse tempo, apareceu a Escola Nova, com método ativo, valorizando a igualdade entre os indivíduos e com caráter científico - Belo discurso! Mas, que igualdade é essa? Que poder tem esse professor? Qual é a validade desses métodos inovadores?

Na década de 30, com a ascensão do regime fascista e a declaração de uma nova guerra mundial, a escola perdeu seu prestígio - “Pra que serve a escola?”. Com a desescolarização da sociedade, diversos mecanismos foram acionados para valorizar a instituição educacional. Por volta dos anos 90, a idéia culturalmente concebida foi do “processo/produto”, tendo o desempenho do professor como o único responsável pela aprendizagem do aluno. Diferentes ciências passaram a contribuir com as pesquisas e concepções sobre o professor e a educação, as abordagens qualitativas provocaram o discurso do “ensino como arte” e do “ensino como profissão”. Buscou-se uma (re)definição da profissionalização do professor que sofreu influências das transformações históricas e sociais das idéias de trabalho, serviço, funcionalidade, qualificação e competência – essa concepção mutável assume hoje um caráter de serviço ao sistema neoliberal, onde a competência é uma busca individual e pessoal, de total responsabilidade do indivíduo.

Hoje, nesse tempo, nessa sociedade do excesso de opinião, da falta de tempo, do excesso de trabalho, da falta de perspectiva e do excesso de consumo aparece a concepção da pós-modernidade que, segundo Mascia (2003, p. 60) “instaura um discurso de desestabilização das verdades e das crenças, o que leva ao questionamento dos objetos de estudo da Educação, como por exemplo, as nossas construções discursivas acerca do sujeito”. Assim, essas “verdades” se embaralham,

coexistem e convivem com o pensar do homem da razão, da competência e/ou da indagação, provocando um olhar mais sensível, uma reflexão, uma mudança de atitude e muitos questionamentos são suscitados, tais como: O que é ser um professor competente? Ou, problematizando mais ainda, o que é ser um competente professor de matemática? Que matemática ensinar para o sujeito contemporâneo? O que se entende por matemática? O que se espera dessa ciência? Será que a educação está fazendo certo? Mas, o que se entende por certo? Será que a matemática contribui com a padronização do pensamento?

Olhando o aqui e o agora

Durante muito tempo, a matemática foi e, ainda por alguns, é concebida como a “ciência dos inteligentes”, alcançável a um grupo seletivo. Essa ciência, com a concepção de dificuldade, foi se distanciando das pessoas. Elitista, ela exclui o aprender dentro de um processo já selecionado da educação, valoriza a racionalidade, a ciência e o progresso; tendo no saber uma ferramenta para “o ser e para o ter”. Nesse tempo, vivendo numa sociedade tecnicista e globalizada, os conceitos e cálculos matemáticos fazem parte, mesmo que inconscientemente, da vida das pessoas e a problemática do processo de ensino e de aprendizagem é ampliada, já que o necessário é inacessível e difícil. Essa situação se solidifica pelo pensar da matemática como uma ciência muito abstrata, que depende de uma linguagem específica e tem um alto grau de generalização - um agente de exclusão do saber e do poder dentro de um espaço massificado de ensino. A instituição escolar passa a conviver com uma grande heterogeneidade de sujeitos, desejos e “verdades”; o anseio de uma matemática significativa provoca um repensar sobre a própria prática, na qual um conceito deve ser apresentado de diferentes formas e linguagens diversificadas, dando oportunidade para a construção do discurso, do saber e, se possível, do poder.

Nessa busca de um caminho capaz de promover o ensino e a aprendizagem, aparece a reflexão sobre o sujeito, o mundo e o tempo em que vivemos. Porém, nesse tempo tem-se uma sociedade desorientada, que enfatiza o consumo, se apóia em grupos de iguais, desestabiliza as dicotomias - certo/errado, verdadeiro/falso, local/global e bom/ruim - e assim, surge a necessidade de olhar para o macro (ontem, país, estado, cidade, o outro) para tentar compreender o micro (hoje, escola, sala de aula, o eu e o outro) e, talvez pro-

mover alguma modificação, ou até mesmo uma (trans)formação nos “regimes de verdade” que envolvem os sujeitos, direta ou indiretamente, no processo de ensinar e de aprender. Alguns componentes que atuam nessa visão, consciente ou inconsciente, intencionalmente ou não, mas que originam as relações de poder e saber fundamentais para a evolução da humanidade, serão classificados em três grupos:

- 1.O TEMPO – contemporaneidade (2008)
- 2.O ESPAÇO – sala de aula, a escola, a cidade, o estado e o país.
- 3.OS SUJEITOS – aluno, professor, pai/mãe e gestor.

O tempo - seus contratempos

Ano 2008 – o tempo e seus contratempos – um mundo construído historicamente para e pelo imediatismo, no qual as relações são práticas, descartáveis, livres, ilimitadas pelo tempo e pelo espaço, mas limitadas pelo poder e pelo saber. Um tempo onde o agora, instantaneamente, perde o seu significado, pois se torna passado num piscar de olhos. Esse tempo tão ágil atropela alguns fatores importantes para a formação da sociedade e dos sujeitos nela inseridos. As reuniões de família, os almoços de domingo, as conversas com os vizinhos, as brincadeiras das crianças na rua, as festas dos bairros, enfim, os encontros entre os sujeitos da comunidade foram substituídos pela Internet, pela televisão, pelo trabalho e pela correria do dia-a-dia – muitas vezes nem sabemos por que corremos tanto, mas corremos!

Pelas considerações acima entrecrocadas, percebemos as pessoas vivendo ou vagando no tempo do aqui e agora, os indivíduos estão cada vez mais individualizados, robotizados, excluídos e alienados dentro do mundo micro (família, trabalho, escola, sala de aula), embora alguns facilmente estejam conectados com o mundo macro (cidade, país, mundo, planeta). Um tempo em que a exclusão dos sujeitos é cada vez mais enfatizada pelos avanços e acessos, pelas linguagens de saber e pelos atos de poder. Esses avanços tecnológicos e globalizados não são acessíveis a todos por assumirem um custo incompatível com a condição financeira da população (poder), como também, por exigirem um conhecimento específico na decodificação e interpretação de suas mensagens (saber). Mais uma vez as classes sociais menos favorecidas, economicamente e culturalmente, são excluídas desse mundo que enfatiza as diferenças sociais caminhando no sentido contrário à democracia - fato legitimado pelas atitudes

das classes dominantes contrapondo aos seus próprios discursos. É o dito pelo não dito, no qual o dizer está justificando o ato do não-fazer e do não-criar, sendo esse discurso aqui entendido como: “um conjunto de regras anônimas, históricas, definidas no tempo e no espaço que determinam a função enunciativa ou os enunciados possíveis numa dada formação discursiva”. (Foucault, apud Mascia, 2003, p. 30)

Esse tempo exige, cada vez mais, um comportamento imediatista de seus sujeitos, já que os acontecimentos emergem de maneira globalizada e com uma velocidade assustadora. Além da grande quantidade e da rapidez que as informações aparecem e desaparecem, temos que decodificá-las analisá-las e selecioná-las, reflexivamente, para obtermos uma aprendizagem, para aquisição de um saber. Nesse tempo, encontra-se o contratempo da convivência do moderno com o pós-moderno. Um contratempo positivo para a refutação das verdades, para os questionamentos das crenças, para a quebra de alguns paradigmas que estagnam a evolução da humanidade. O pensar do homem moderno vê a escola como um lugar propício para diminuição da distância entre os sujeitos e a tecnologia. Nesse contexto, o processo de ensinar e de aprender desempenha um papel essencial para relacionar a informação, o aluno e o conhecimento; podendo também a tecnologia ser uma alavanca para a construção do aprendizado. Assim, a tecnologia tanto pode excluir como ser um instrumento de inclusão social e educacional, cabendo ao professor fazer uso desse instrumento como ferramenta de ensinar e aprender. Para isso, é necessário,

[...] que aqueles que no *cenário educacional* *querem lidar com a tecnologia da informação e da comunicação* precisam se dispor a realizar um movimento constante entre uma “zona de conforto” e uma “zona de risco”. (Borba e Penteado, 2002, p.239).

É imprescindível o engajamento do professor na busca do saber fazer; que pode ser adquirido com a educação continuada, com os grupos colaborativos e com o estudo da literatura. Segundo Tardif (2002), o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside na sua capacidade de renovação. Mas, será que esse professor tem esse pensar do sujeito moderno? Que saber ele carrega? Em que classe social ele se legitima e é legitimado? Que poder ele tem?

Entendendo o saber do professor como um emaranhado evolutivo, pessoal e ativo de conhecimentos, sentimentos, relações e ações que não

pode e nem deve ser desembaraçado, mas que precisa ser, constantemente, aprimorado e refletido para instrumentar a profissão de um educador. O processo de ensino e de aprendizagem é muito mais do que a utilização de um instrumento de aprendizagem, é uma concepção, um engajamento em favor de um “acreditar”.

Pelos escritos aqui registrados, percebe-se que a educação e o desenvolvimento científico tanto podem garantir a democracia como solidificar as diferenças sociais presentes nas diferentes sociedades. O conhecimento que chega até às pessoas, nesse tempo globalizado, está a serviço de um progresso relativo, pois esse conhecimento tem seu valor, segundo o Iluminismo, quando é “produzido e difundido a fim de lançar luzes sobre a escuridão”. Mas, que luzes são essas e como esse conhecimento é distribuído a fim de promover um bem? Afinal, com o emergir do pensamento pós-moderno, esse conceito tão pragmático é desestabilizado, remexido, modificado e contestado, pois esse progresso também distancia as pessoas, enfatiza as exclusões e contribui para a formação dos “guetos”, um local de despejo de pessoas descartáveis. Essas argumentações são enfatizadas pelo discurso de Bauman (1999, p.8): “A globalização tanto divide como une”.

Esse é o tempo dos “excessos” e das “faltas”, onde o poder e o saber aparecem de maneira desigual - alguns têm muito e muitos têm pouco, um tempo no qual o agora já se tornou passado, um tempo onde se diz o que deve ser feito e o que deve ser verdade a fim de legitimar o que não é realizado nem concebido. O tempo das contradições, das ambiguidades, dos desencontros e, ao mesmo tempo, é um tempo de buscar, pensar, ilimitar o saber e compreender que as diferenças existem, podem e devem coexistir. Será o tempo da reflexão? Será o tempo para reflexão do pensamento socrático do “eu só sei que nada sei”?

O espaço – olhando o macro e vivendo no micro

Brasil, São Paulo – O espaço macro – o qual inevitavelmente interfere nesse movimento de busca do saber e, portanto, aparecem inserido nessas linhas, entrelinhas e principalmente, por detrás dessas linhas; compartilhando com Mascia (2005, p. 50) que

A possibilidade de significado de um texto, a sua coerência (presença) só é garantida pelas negações (ausências) que se inscrevem dentro dele como um jogo

de oposições cujas regras se instauram no momento do jogo (a cada nova leitura).

Brasil, um pedaço desse mundo que sofre com a exclusão – um país do Terceiro Mundo. Qualificado como o espaço do samba, do índio e do futebol, carrega o estigma de ter deixado de lado o saber, de privilegiar a alegria, a festa e a brincadeira em detrimento do trabalho, do conhecimento e do desenvolvimento. Mais uma vez, as indagações são inevitáveis: O que é trabalho? E conhecimento? E desenvolvimento? Esses questionamentos remetem o pensar e o olhar para a inferioridade que é imposta pelo outro e é validada pelo Outro; pensar no discurso produzido pelo outro e legitimado principalmente pelo EU dessa nação. Essa aceitação de inferioridade faz desse país e de seu povo um grupo de inferiores e, mais grave que isso, uma classe de sujeitos passivos e conformados com a “falta” do saber e, portanto, do poder. Essa inferioridade leva à exclusão, que é mascarada pelo “excesso” de consumo e pela tecnologia ilusória. Ilusória, pois ela apenas coloca o sujeito em contato com a informação e com o instrumento, o que não pode ser traduzido como um contato com o conhecimento e com o saber, isto é, uma tecnologia que, ilusoriamente, nos dá a sensação de poder.

Convivendo com essa ideologia de Brasil, está o estereótipo do estado de São Paulo. O estado da correria, representado pelo relógio, pelo tempo, compromissos, trabalho, desenvolvimento e progresso. O coração do Brasil, como muitos o qualificam – agora o espaço tem *status* de poder! Essa dicotomia existente entre os adjetivos atribuídos, consciente ou inconscientemente, ao país e a um estado convivem num mesmo tempo, de maneira problemática, conflituosa e competitiva perante as relações do poder e de saber, não como oposições literais, tais como: certo ou errado, bom ou ruim, feio ou bonito, mas como oposições momentâneas e relativas (depende do agora, do aqui e de quem), a própria relação entre o país dos excluídos e inferiores com o estado dos superiores e poderosos faz seus sujeitos vagarem pelos pólos, problematizarem essa relação e buscarem o equilíbrio necessário para a construção da sua própria identidade. Nesse espaço, estado, o saber tem um papel relevante, a educação é vista como uma ferramenta para manter o status de poder e saber – alguns admitem que através da educação possamos almejar um status de saber (Freire – 1996), e conseqüentemente, de um poder. A fim de equacionar ainda mais essa situação, direciona-se o olhar para um espaço “menor”, para uma cidade – Itatiba. Uma “cidadezinha” do interior, com poucas perspectivas de emprego e oportunidades, mas, como muitos diziam um espaço tranqüilo. Mas nesse tempo, esse discurso foi refeito para uma cidade com poucas

oportunidades e sem tranquilidade. A globalização, a modernidade e a migração chegaram até a pacata cidade do interior trazendo consigo as dificuldades da cidade grande (crescimento desordenado e o aparecimento das “faltas”). As relações conflituosas convivem com outras posturas extremamente apáticas – aceitação e violência – norteadas pela ideologia do poder a qualquer custo e da acomodação, os problemas do espaço macro aparecem no micro. Neste contexto, percebe-se a escola, uma instituição social, um verdadeiro espaço de saber e de poder que, na maioria das vezes, tem um discurso sociointeracionista e uma prática positivista, mas que busca a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Um espaço que convive com concepções do saber para a manutenção de valores, mas que deveria se focar na mudança do indivíduo, ou que ousasse promover uma (re)volução desses valores de verdade. Uma escola que apaga a originalidade, a singularidade, que é especialista em formatar os saberes, em homogeneizar os indivíduos - Como se isso fosse possível! Uma escola fruto de um contexto histórico-sócio-cultural cujo poder é limitado e o saber formatado por uma cultura política, por normas disciplinares e pelas relações de saber e poder que transitam num sentido único. Essa instituição recebe do macro para o micro, através de mecanismos impostos, um documento curricular que “não se refere somente à mudança de práticas pedagógicas, mas consiste em práticas políticas, em visões do mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo.” (Mascia, 2003, p.53)

Essa visão educacional se torna mais problemática quando olhamos para as concepções do pensamento pós-moderno, pois sendo a educação a filha da modernidade, agora, convivendo e coexistindo com as atitudes e a sensibilidade de um olhar para o mundo, desestabilizando as verdades, convivendo com as diferenças, respeitando as singularidades e problematizando a postura conservadora e a manutenção da ordem estabelecida pelo outro. Essa é a escola atual, uma instituição que tem imposições externas, que utiliza práticas que contrastam com o que se deve obedecer e o que se acredita que deve ser feito; uma instituição que carrega os sujeitos e as suas concepções provenientes do Iluminismo, do mundo moderno e do emergir de uma modernidade líquida (Coracini, 2005).

Num rápido *zoom* o olhar chega ao espaço micro, onde literalmente as relações e as efetivações de saber e poder acontecem, a sala de aula. Nesse espaço as manifestações de poder estão presentes a todo tempo, raramente mudam de direção, na maioria das vezes se deslocam - em outras, apenas pensam se deslocar – do professor para o aluno, mas sem volta, sem (des)estabilização, sem resposta, sem

manifestação, como um texto sem leitura. Como diz Foucault (apud Mascia, 2005, p.52), textos: “... não passam /.../ de grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo”.

Os sujeitos - ou assujeitados?

Vivendo neste espaço e convivendo neste tempo, os pensamentos, as ações e as concepções se entrelaçam com o sujeito do Iluminismo, do pensar moderno e/ou pós-moderno, uma mistura que desestabiliza as velhas certezas para a busca de novas incertezas.

Nesse tempo, nesse espaço, encontram-se os sujeitos (des)construídos por todo esse processo sócio-histórico-cultural. O sujeito do Iluminismo - centrado, unificado, capacitado pela razão – convivendo com o sujeito sociólogo – formado pelas relações com as outras pessoas e esta convivência é ampliada com a presença do sujeito pós-moderno – o qual assume identidades diferentes em diferentes momentos. Neste contexto, aparecem os diferentes imaginários sociais, os quais podem levar as pessoas a assumirem as idéias do outro como se fossem suas (assujeitar-se), podem fazer com que o sujeito se relacione com a sociedade sem submeter-se a ela, mas sim mantendo com a mesma uma relação dialética ou até mesmo podendo negar o silêncio e opor-se ao assujeitamento mesmo estando sob forte controle e domínio do outro.

Assim são e estão os sujeitos da educação - o professor e o aluno - os quais podem (des)estruturar as manifestações de poder e saber, quando “nesse exercício do poder que o indivíduo ora ocupa posição de mando, ora está submetido a um comando; e assim, sucessivamente, o poder se articula, passando de mão em mão.” (Nóbrega, 2001, p.69).

Essa (des)estruturação gera a riqueza do processo de ensino e aprendizagem, provoca o saber e supera as formações imaginárias, a manutenção de valores, a opressão e a submissão. Esse saber refletido provoca uma mudança nos regimes de verdade, abre espaço para a busca do equilíbrio entre o inevitável e o desejável. Mas, como promover essa (des)estruturação entre os sujeitos do aqui e agora? Será possível provocar o saber entre os sujeitos do consumo, que valorizam o ter em detrimento do ser? O que fazer para que esse sujeito não se assujeite? Que saberes podem propiciar a não submissão? O que fazer para não gerar sujeitos contestadores evasivos? Mas, como proporcionar o emergir de sujeitos que possam transformar esses regimes de verdade? Como ensinar matemática para esse sujeito? Que matemática ensinar?

Uma reflexão

Toda essa (des)construção do pensar sobre a educação provoca um novo crer sobre o ensinar a matemática desencadeando um novo processo de reflexão. “*A lógica do descobrimento matemático: provas e refutações*”, de Lakatos, apresenta um pensamento revolucionário de uma forma inovadora e, indubitavelmente, passível de contestações, dada a sua falibilidade e devido ao seu caráter de desprezo ao formalismo. Toda a estrutura e o formalismo da matemática são colocados à prova, mas “provas não comprovam” (Lakatos, 1978) e, assim, baseando-se no “aprender com o erro” (Popper, 1972), na “arte da procura” (Polya, 1978) e atribuindo um papel essencial à busca e não ao fim do processo de ensinar e aprender, a matemática tem uma revolução na sua concepção e sua validade ou não pode ser provisória. “Colombo não chegou à Índia, mas descobriu coisa muito interessante.” (Lakatos, 1978, p.29).

A metáfora utilizada por Lakatos produz um pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem como um fator de crescimento constante, capaz de transformar as relações entre os sujeitos. Nesse espaço, as manifestações de poder e saber estão presentes a todo tempo, se deslocam num vai-e-vem, do professor para o aluno, do aluno para o professor, (des)estabilizando o caminho, mas fossilizando o saber, neste espaço o texto tem leitura. Simultaneamente, a toda essa “segurança filosófica”, aparece a preocupação com a abdicação da matemática pela matemática que foi desenvolvida no decorrer do tempo, possuidora de uma beleza própria capaz de fascinar alguns alunos, (des)estruturando essas verdades. Será este o caminho certo?

As indagações produzidas por estes escritos conduzem o olhar para o sujeito-professor, não como o salvador da humanidade, mas como um sujeito capaz de analisar as imposições, equilibrar a razão, minimizar as distâncias, possibilitar a originalidade naquilo que “escapa”, trazer à tona o que está apagado, articular o poder para a promoção do saber; um ser capaz de refletir sobre as suas verdades e as verdades dos outros. Enfim, um sujeito capaz de indagar as suas próprias crenças e, assim, criar condições para que seus alunos “aprendam” a escutar, a ler, a olhar e a questionar o mundo de significações que o rodeiam e que o interiorizam; já que

escutar, olhar, ler, de modo singular, é (per)seguir os fios de nossos sonhos, a trama de nossos prazeres, a elaboração de nossos pensamentos, o caminho tortuoso de nossos desejos; ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distri-

buí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. (Coracini, 2005, p.25)

Assim, a educação desse tempo, desse espaço deve ser um micro espaço para possibilitar aos sujeitos - descentrados e desejosos do centramento - a leitura, o olhar e a escuta de seus conflitos (do dizer de si) a fim de desconstruir a homogeneidade e autorizar a reflexão do saber. Uma educação com a obrigação de fugir da normalização e da padronização de valores, mas com o ideário de buscar a reflexão, a indagação, a análise para uma tomada de decisão, enfim, uma educação capaz de promover mudanças nas relações de saber e poder; pois somente essas mudanças no espaço micro poderão, quem sabe, produzir uma mudança no espaço macro. Afinal,

Não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até o objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (Larrosa, 2002, p.28)

Notas

¹ Segundo Larrosa, a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. (LARROSA, 2002, p.26)

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BORBA, Marcelo C. PENTEADO, Miriam G. Pesquisa em Informática e Educação Matemática. *Educação em Revista*. Belo Horizonte/UFMG. n36, dezembro, 2002,
- CORACINI, Maria J. R. F Concepções de Leitura na Pós-Modernidade. In: LIMA, R. C. P (org.). *Leitura – Múltiplos Olhares*. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.
- Identidades Múltiplas e Sociedades do espetáculo: Impacto das Novas Tecnologias de Comunicação. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M. e CORACINI, M. J. (orgs.) *Práticas Identitárias – Língua e Discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. *A experiência matemática*. Tradução de João Bosco Pitombeira. Rio de Janeiro, F. Alves, 1985.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, 1996.

GARNICA, Antonio Vicente M. Lakatos e a filosofia do Provas e refutações : contribuindo para a educação matemática. In: *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, dezembro de 1996, nº 56.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. de T.T. da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LAKATOS, Imre. *A lógica do descobrimento matemático: provas e refutações*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p.13 – 41.

LARROSA, Jorge, “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Jan. /Fev. /Mar /Abr. 2002, n.19.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalização docentes. *Educação & Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Volume 25, n 89, set/dez.2004, São Paulo, Cortez, Campinas, CEDES, 2004.

MASCIA, M. A. A. *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

Os Discursos Monográficos nos Movimentos da Globalização versus Virtualização e da Pós-Modernidade. IN: *REVERTE 2*. Fatec- ID, 2004.

Leitura: uma proposta discursivo-descontrutivista. In: LIMA, R. C. P (org.). *Leitura – Múltiplos Olhares*. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.

MASCIA, M. A. A. M. Notas de aula. Texto mimeo. Tópicos Especiais II do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco USF, 2008.

NÓBREGA, M. Professor - lugar de Poder. In: CORACINI, M. J. e PEREIRA, A. E. (orgs.) *Discurso e Sociedade – Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n 4, 1991. Dossiê: interpretando o trabalho docente.

POLYA, George. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SKOVSMOSE, Olé. Guetorização e globalização: um desafio para a Educação Matemática. *Zetetiké*. Cepem/FE/Unicamp, Campinas, SP, volume 13, número 24, julho/dezembro, 2005.

TARDIF, Maurice, “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Petrópolis, R.J. Vozes, 2002.

*Recebido em novembro de 2008
Aprovado em dezembro de 2008*

Sobre a autora:

Solange Aparecida de Camargo Feres é mestranda em Educação pela Universidade São Francisco (USF/ Itatiba-SP) e professora de Matemática do Ensino Médio das redes pública e privada do estado de São Paulo.

Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de agosto a dezembro de 2008

ALMEIDA, Sônia Regina Mincov de. *Identidades juvenis produzidas dentro das práticas de consumo: implicações para educação matemática*. 2008. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Alexandrina Monteiro.

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a formação do consumidor consciente, o papel da escola, da família e da sociedade nesse processo, a partir da análise da pós-modernidade e das práticas sociais construídas por jovens no contato com o dinheiro que recebem por meio de mesadas e/ou salários. O foco dessa pesquisa volta-se para as estratégias e procedimentos construídos pelos jovens em suas experiências com o consumo, bem como a formação da sua identidade consumidora, seus valores e princípios. Espera-se com isso contribuir para os debates sobre a formação do consumidor crítico a partir da organização curricular na perspectiva da Etnomatemática e das Teorias curriculares pós-críticas. Nesse contexto, a pesquisa se insere no campo da Etnomatemática na perspectiva defendida por D'Ambrósio (1996, 1998, 2002), Monteiro (2001, 2004), Knijnik (2001), Domite (2004), Miguel (2004) entre outros. Para esses autores a Etnomatemática constitui-se num programa de pesquisa que entende a matemática como uma ciência construída a partir de diferentes práticas sociais. As ações organizadas presentes nas diferentes práticas sociais possibilitam construção de estratégias e procedimentos matemáticos que podem diferir do modelo escolar. Para tanto, a análise curricular, com base no campo das teorias curriculares pós-críticas, são discutidas a partir dos trabalhos de Silva (2001, 2002), Moreira (2000), Candau (2000) e Veiga-Neto (2002). Essa discussão, no nosso ponto de vista, vem ao encontro da perspectiva da Etnomatemática e busca refletir as relações ou aproximações que podem existir entre as matemáticas construídas na prática escolar e não escolares. No campo da Pós-modernidade e Consumo dos jovens nos apoiarão nas discussões Thompson (2004), Bauman (1998, 1999, 2001, 2005), Hall (2006) entre outros que focam suas discussões na formação das identidades e nas práticas de consumo como também o papel que a mídia exerce sobre os jovens. Diante disso, nos interessa compreender que relações podem ou não ser construídas entre os procedimentos matemáticos e seus significados presentes nessas práticas e as práticas matemáticas do currículo escolar. Bem como, discutir o que significa e que valores são atribuídos pelos jovens à prática de consumo em atividades escolares e não escolares. Estas questões indicam a necessidade de uma abordagem qualitativa, com o uso da observação, diários de campo e entrevistas individuais e coletivas. Desse modo as fontes primárias serão as entrevistas e os encontros temáticos.

Palavras-chave: Currículo, Consumo, Etnomatemática.

BEAL, Suzete Maria Salvaro. *Concepções de Ensino Médio: Sentidos atribuídos por professores de Biologia*. 2008. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Adair Mendes Nacarato.

Considerando que as falas docentes são resultantes de uma apropriação e constituição de sentidos, que se estabelecem na interação com o outro, em contextos escolares ou que têm a escola como lugar de problematização, a pesquisa analisou as falas dos professores de Biologia relacionadas aos princípios estruturantes da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) e às suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, objetivou-se identificar como os professores tiveram contato com os documentos curriculares nacionais, como eles têm se apropriado e interpretado os documentos e, ainda, conhecer as condições de trabalho do professor de Biologia. A pesquisa é de natureza qualitativa e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com oito professores de Biologia do Ensino Médio

de escolas particulares de ensino. Ao tratar as falas docentes como objeto de estudo, foi possível perceber que estas são permeadas por vozes sociais (Bakhtin), entre elas, as presentes nos princípios e concepções dos documentos curriculares nacionais. A pesquisa tomou como base a perspectiva histórico-cultural, sendo a linguagem o meio privilegiado de constituição da experiência humana. O trabalho traz ainda reflexões relacionadas à: formação docente; concepções de conhecimento dos professores; reformas e políticas curriculares; concepções e desafios do Ensino Médio. A análise nos sinalizou que os professores possuem uma compreensão não muito clara dos princípios que estruturam a proposta curricular de Ensino Médio e que possuem dificuldades de tomar os documentos nacionais como norteadores das suas práticas por se depararem no cotidiano escolar com situações que impossibilitam um trabalho interdisciplinar e contextualizado. Dentre as situações estão: a formação do professor, vinculada a uma tradição disciplinar; a grande quantidade de conteúdos que o professor tem para trabalhar e o tempo escasso para a realização dessa tarefa, e, ainda, a necessidade de preparar os alunos para a realização dos competitivos exames de ingresso no nível superior de ensino.

Palavras-chave: Currículo, Ensino Médio, Formação de Professores

BERRO, Roberto Tadeu. *Relações entre Arte e Matemática: Um estudo da obra de Maurits Cornelis Escher*. 2008. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Alexandrina Monteiro.

A presente pesquisa tem como foco principal o estudo de algumas das condições de produção das gravuras do artista holandês Maurits Cornelis Escher e sua apropriação no contexto escolar. Para isso, buscaremos compreender especialmente algumas das influências que alguns matemáticos como Bruno Ernst e Coxeter exerceram em sua obra, bem como outros entornos sociais que influenciaram a sua produção. Será analisado como os professores de matemática e de outras áreas de conhecimento interagem com este artista apontando quais são as suas potencialidades em termos de contextualização e aplicabilidade, tendo como pano de fundo uma visão da Matemática trazida pela Etnomatemática. Neste sentido, nosso trabalho nos remete a seguinte questão: A metodologia de pesquisa requer uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, tomando como base a interação da obra do artista com as sensações evocadas pelas conexões do olhar, sentir, pensar daqueles que se apropriam de sua obra no ambiente educacional.

Palavras-chave: Arte, Matemática, Escher, Etnomatemática.

COSTA, Jorge Luís. *Provas e validações em Geometria em um grupo de dimensão colaborativa*. 2008. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Regina Célia Grando.

Nesta pesquisa buscamos investigar os processos de provas e validações em matemática escolar com atividades de investigações geométricas em diferentes mídias, num ambiente de dimensão colaborativa. Tivemos como objetivos (1) analisar os processos de provas e validações em atividades de natureza investigativa, em diferentes mídias, mais especificamente, na utilização de softwares de Geometria Dinâmica; (2) investigar as contribuições para professores e futuros professores de um trabalho de dimensão colaborativa que visa os processos de provas e validações em Geometria; e (3) entender a natureza das provas e validações para o contexto da matemática escolar, seja diretamente relacionado ao aluno ou relacionado à formação do professor. Os dados analisados foram produzidos a partir dos registros do pesquisador e dos membros do grupo, de audiogravações e videogravações sobre as atividades desenvolvidas no Grupo Colaborativo em Geometria – GRUCOGEO, no período de março de 2006 a junho de 2007. Esta análise considera seis aspectos considerados relevantes: (1) a

potencialidade da atividade como incentivadora de formulação de provas (Como as atividades de investigação incentivaram as provas); (2) o uso de diferentes mídias no contexto da Matemática Escolar (Quais mídias foram mobilizadas na atividade?); (3) a aproximação com o “fazer matemático”; (4) a importância do trabalho colaborativo para os participantes na realização da atividade; (5) a dupla dimensão da aprendizagem: para os professores escolares (conhecimento pedagógico) e para os futuros professores (conhecimento como conteúdo escolar); e (6) as provas/validações como mobilizadoras no processo de (re)significação do conhecimento no contexto da matemática escolar. Os resultados da pesquisa evidenciam que os momentos de trabalho em um grupo de dimensão colaborativa tornam-se potencialmente propícios à formação docente, tanto na dimensão da prática docente quanto do conhecimento matemático, e que as atividades exploratório-investigativas associadas ao uso dos programas de Geometria Dinâmica favoreceram a construção de um conhecimento matemático mais significativo, por meio da estruturação de um pensamento argumentativo baseado na experimentação, na análise, na estruturação de provas e/ou validações, no registro escrito, na socialização e na discussão em grupo.

Palavras-chave: Argumentações e provas; Geometria Dinâmica.

DEZOTTI, Karina Maria. *Os gêneros jornalísticos no livro didático de ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. 2008. 266p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Luzia Bueno.

Este trabalho busca analisar as propostas de ensino de gêneros textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Médio indicados pelo PNLEM/2009. Especificamente, analisaremos as atividades didáticas propostas ao ensino dos gêneros notícia e reportagem e as respectivas capacidades de linguagem do aluno que poderão ser desenvolvidas por meio delas. Para tanto, recorreremos ao suporte teórico-metodológico do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) de J-P Bronckart e as propostas didáticas de Schneuwly e Dolz voltadas ao ensino de gêneros na escola. Por meio dos modelos didáticos dos gêneros notícia e reportagem a que chegamos, pudemos sinalizar quais capacidades de linguagem vêm sendo mobilizadas nas propostas dos livros e suas implicações para o domínio desses gêneros textuais. Assim, constatamos na análise que pouco se possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno, conseqüentemente as atividades propostas ao ensino de tais gêneros que circulam socialmente não permitem seu domínio. Com este trabalho pensamos contribuir com reflexões em torno do ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros jornalísticos, tendo como base os livros didáticos dessa etapa da educação, além de contribuir, de algum modo, para a melhora da qualidade desses instrumentos de ensino que permeiam o cenário educacional.

Palavras-chave: gêneros; livro didático; Ensino Médio.

DRABIK, Vivian Ribeiro. *Algoritmos da divisão: oralidade e escrita nas práticas de numeramento-letramento escolares*. 2008. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Jackeline Rodrigues Mendes.

Um dos objetivos desta pesquisa é analisar de que modo se constituem as práticas de numeramento-letramento na prática escolar, no âmbito da oralidade e da escrita, focalizando em especial a interação em sala de aula no ensino do algoritmo da divisão. Pensar a linguagem matemática no contexto escolar é pensar nas práticas discursivas que constituem as práticas escolares relacionadas ao campo específico do conhecimento matemático escolar. Sendo assim, essa discussão aborda o falar, escrever e ler na Matemática a partir das questões sobre numeramento e letramento (Tfouni, 1999, Kleiman, 1995, Mendes, 2005, 2007, Marcuschi, 2001, Soares, 2003), e das discussões sobre aprendizagem e prática (Souza, 2004, Matos, 2008, Miguel, 2005, 2007, Santos, 2004, Lave, 2002, Trentin, 2006, Miguel e

Vilela, 2008, Vilela 2006). Como metodologia para investigar a linguagem em uso na prática escolar, o presente estudo focalizou o discurso de sala de aula. Para isso seguiu uma abordagem qualitativa apoiada no contato direto do pesquisador com alunos das turmas de 1a. e 2a. séries e com os professores generalistas regentes das turmas, por meio de gravações em áudio e acompanhamento com registros realizados pelos alunos, bem como por meio das observações feitas pelo pesquisador durante a realização de atividades que envolvam as idéias da divisão, antes e durante a apropriação do algoritmo padrão. Após a realização das análises, foi possível observar que a aprendizagem do aluno não está restrita apenas à apropriação de uma técnica de cálculo, mas também em saber participar do jogo de linguagem em torno do ensino do algoritmo padrão. A criança precisa aprender a falar sobre, a buscar pistas na fala do professor e a dar as respostas que são requeridas, tanto oralmente como no registro escrito. O aluno tem de aprender a interagir na prática escolar em torno do ensino do algoritmo, para que a partir disso, como participante dessa prática, ele se aproprie dela.

Palavras-chave: Algoritmo, divisão, prática social, oralidade, escrita

FÁVARO, Marcelo Bianchini. *Notas sobre a profissionalização do professor de Educação Física: A abertura de cursos em nível superior segundo Inezil Penna Marinho (1952 a 1954)*. 2008. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Vivian Batista da Silva.

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo analisar parte do processo de profissionalização do professor de Educação Física no Brasil, mais especificamente quando houve no país a criação de cursos especializados em nível superior (década de 1930). A fonte nuclear de análise corresponde ao texto mais antigo que se localizou sobre a história da Educação Física, um texto largamente utilizado nos referidos cursos, intitulado História da Educação Física e dos Desportos no Brasil. A obra em questão foi escrita por Inezil Penna Marinho e publicada em quatro volumes, entre os anos de 1952 e 1954. Ao explicar para os futuros professores da área um histórico da disciplina, Inezil Penna Marinho assinalou um aspecto crucial do exame aqui proposto, relativo à criação dos primeiros cursos de Educação Física, além de ter participado desse processo, já que seu manual foi leitura obrigatória nos referidos cursos. Quer-se, então, compreender os modos pelos quais o autor apresentou essa questão aos seus leitores, quais informações privilegiou, quais iniciativas assinalou e que importância atribuiu a esse processo ao longo de seus escritos. A partir dessa análise, é possível conhecer referências que fundamentaram os saberes profissionais do professor de Educação Física, já que, por praticamente trinta anos, o texto de Marinho correspondeu ao único texto sobre a história da disciplina no Brasil, formando, portanto, diversas gerações de professores.

Palavras-chave: História da educação. História da Educação Física no Brasil

FOLTRAN, Glaucio Inocêncio. *A Matemática e a Formação Humana: percepções de professores sobre essa relação*. 2008. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Adair Mendes Nacarato.

A presente pesquisa de abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, tem como questão central: “Como os professores de Matemática que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio percebem a inserção de valores humanos fundamentais à formação integral do educando em sua prática pedagógica?”. Seus objetivos são: (1) Identificar e analisar as concepções sobre formação humana por parte dos docentes que atuam na área de Matemática; (2) Analisar como professores de Matemática entendem a incorporação (ou não) de valores humanos no repertório de saberes docentes; (3) Analisar a fala de alguns professores de Matemática sobre a incorporação de valores humanos à prática docen-

te. Inicialmente aplicou-se um questionário aos professores que atuam na rede pública e particular da cidade de Blumenau/SC. De um total de 45 questionários obteve-se o retorno de 23 questionários. Procedeu-se, inicialmente, uma análise desse material buscando identificar nas falas desses professores as concepções de valores humanos necessários à formação integral do educando, bem como a forma de incorporação destes no repertório de saberes docentes. A partir dessa análise foram selecionados quatro docentes (3 do sexo feminino e 1 do masculino) para a realização de uma entrevista semi-estruturada. Os critérios para a seleção desses professores foram: disponibilidade para continuar participando da pesquisa; ser professor da rede pública e privada; e ser professor que atua nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio; respostas dadas aos questionários; tempo de magistério e nível de formação acadêmica. A análise foi realizada em dois momentos: 1) análise do conteúdo dos questionários; 2) análise do conteúdo das entrevistas. A análise dos questionários indica que a maioria dos professores considera que o atual contexto exige novos papéis da escola e de seus professores, bem como a inserção de um trabalho voltado a valores humanos na prática pedagógica. No entanto, nem todos os professores conseguem fazer esse trabalho integrado aos conteúdos matemáticos. Com os dados obtidos nas entrevistas, foram produzidos quatro casos – um para cada professor –, a partir dos seguintes eixos: (a) a escolha da profissão e o início da carreira; (b) saberes necessários ao exercício docente; (c) concepções sobre valores humanos; e (d) valores humanos incorporados na dinâmica da sala de aula. A análise desses quatro casos revelou que esses professores se mostram preocupados com essa formação humana, mas não tiveram subsídios em seu processo de formação que lhes dessem segurança para atuar em sala de aula. Alguns dizem aproveitar apenas os momentos esporádicos em que emergem questões em sala de aula que permitem uma discussão sobre valores humanos; outros têm usado os conteúdos matemáticos como veículos para trabalhar com valores humanos.

Palavras-chave: formação humana; valores humanos; saberes docentes.

HUMMELGEN, Giselle de Fátima P. *A Oralidade e os Gêneros Oraís em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. 2008. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Márcia Ap. Amador Mascia.

Apresentamos, nesta pesquisa, uma investigação crítico-reflexiva acerca do papel da oralidade e de gêneros orais em materiais didáticos, de Ensino Fundamental, vigentes em âmbito nacional. Os objetivos propostos nesta pesquisa são o levantamento do estado da arte dos estudos sobre oralidade, a análise de propostas que intencionem desenvolver a oralidade e os gêneros orais encontrados nos materiais didáticos, bem como apontar as principais representações de oralidade (implícitas e explícitas) presentes nos materiais didáticos analisados. Como embasamento teórico, utilizamos os estudos de gêneros à luz de Bakhtin (1979), que amplia a definição de gêneros, referindo-se a textos empregados em situações cotidianas de comunicação, os estudiosos de Letramento, como Kleiman (1995), Soares (2002) e Rojo (2002) e os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004), que há décadas vêm desenvolvendo estudos sobre o ensino da língua a partir de gêneros. A metodologia de pesquisa foi a qualitativa e a quantitativa. Do ponto de vista quantitativo, apresentamos em quadros as incidências dos gêneros orais nos materiais didáticos aprovados pelo PNLD/2008. A análise, por sua vez, girou em torno de apresentações descritivo-interpretativas, tendo como norte os gêneros orais e as representações de oralidade que emergem dos livros didáticos de Língua Portuguesa. O resultado da análise demonstrou que muito pouca atenção tem sido dada ao trabalho com a oralidade e com os gêneros orais em materiais didáticos, o que acaba afetando a formação do aluno como um todo.

Palavras-chave: Oralidade; Gêneros Oraís; Livros Didáticos.

LEAL, Fabiana Rodrigues de Oliveira. *Letramento e Numeramento no Currículo Oficial para a*

Pequena Infância: problematizando concepções no Referencial Curricular de Educação Infantil. 2008. 89p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Jackeline Rodrigues Mendes.

A partir de estudos realizados no campo do currículo, letramento e numeramento, a presente dissertação pretende discutir as concepções de letramento-numeramento que perpassam o texto do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). A metodologia, de cunho qualitativo, utilizou-se da análise documental como recurso para o desenvolvimento da pesquisa. As discussões no campo das teorias curriculares críticas apoiaram-se na construção teórica de Moreira e Silva. A Infância e a Educação Infantil estão fundamentadas nos trabalhos de Kuhlmann, Faria e Rocha. A discussão sobre o referencial curricular está pautada nos estudos Bujes, Palhares, Faria e Palhares, Cerisara e Campos. A perspectiva de letramento-numeramento adotada neste trabalho é feita a partir dos estudos de Street, Kleiman, Marcuschi, Rojo, Tfouni e Mendes. A análise do documento discute a questão do currículo oficial para a educação infantil utilizar o termo letramento para apresentar as relações da escrita com as práticas sociais sem que o conceba em sua pluralidade de práticas, variedade de contextos e possibilidades distintas de representação. Este trabalho almeja provocar o aprofundamento das questões pontuadas, buscando preencher a lacuna existente entre a utilização dos termos e os encaminhamentos apresentados, no intuito de propor discussões a partir das bases teóricas e práticas que viabilize pensar um currículo para a pequena infância que respeite a cultura infantil.

Palavras-chave: currículo, educação infantil, letramento, numeramento.

MATHEUS, Amanda Aparecida O. *O Professor de Matemática e a Constituição de sua Identidade Profissional Frente às Políticas Públicas*. 2008. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Adair Mendes Nacarato.

A presente pesquisa pautou-se por uma análise de caso de abordagem qualitativa e centra-se na discussão sobre a identidade profissional do professor de matemática e sua constituição frente às políticas públicas de educação, com ênfase para as políticas curriculares implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no início de 2008. A investigação tem como ponto de partida duas questões: 1) De que maneira o Professor nos últimos anos vem convivendo com uma série de políticas públicas como: parâmetros curriculares, avaliações externas, livros didáticos, regime de progressão continuada, dentre outros?; 2) As políticas públicas influenciam a constituição da identidade profissional docente e de que forma estas influências são explicitadas tanto em suas falas quanto nas práticas? Seus objetivos são: 1) Analisar até que ponto as falas do Professor sofre a influência dos discursos públicos educacionais; 2) Analisar como o Professor se apropria de conteúdos dos documentos oficiais e os transforma ao planejar e fazer acontecer suas aulas. A documentação para análise consta de: 1) aplicação de questionário junto a 19 professores de Matemática com vistas à seleção dos sujeitos para entrevista; 2) entrevista com oito professores selecionados a partir dos questionários; 3) observação das aulas de dois professores, selecionados a partir da entrevista; 4) produção de diário de campo das aulas observadas; 5) nova entrevista com os professores protagonistas; 6) novas observações das aulas dos professores protagonistas. A análise de conteúdo está centrada em dois eixos: 1) a fala dos professores frente às políticas públicas educacionais, tomando como objeto de análise o conteúdo dos questionários e das entrevistas; 2) a constituição da identidade profissional do professor de Matemática, através da análise de dois casos – a prática de uma professora e de um professor que tiveram suas aulas assistidas pela pesquisadora. Nesse eixo, considerou-se as notas do diário de campo e os dados do questionário e das entrevistas. No primeiro eixo, evidenciou-se que, apesar de os professores fazerem referências aos PCN, o livro didático tem maior influência na organização dos conteúdos a serem trabalhados. Identificamos que não se trata do livro didático enviado pelo PNLD, mas aquele que o

professor entende ser mais próximo de suas concepções sobre ensino de Matemática; os professores interpretam que o regime de progressão continuada da forma como implantado no Estado de São Paulo. Esses professores não revelam ter consciência, sobre o controle do trabalho docente decorrente dessas políticas públicas. No segundo eixo constatou-se que o currículo possui uma forte influência na constituição da identidade profissional docente, pois no embate – nem sempre tranquilo – entre o currículo vivido nos tempos de estudante e o currículo (im)posto pelas políticas públicas, gera o currículo praticado pelos professores. O professor diante de um novo currículo até se mobiliza para entendê-lo e implantá-lo, mas a falta de subsídio e de apoio – tanto do sistema quanto da própria escola – faz com que ele retome práticas antigas, com as quais tem segurança para trabalhar. Nesse sentido, a falta de experiências ricas e trocas com os pares não possibilita a ocorrência da socialização profissional e a identidade levando à manutenção de uma identidade constituída no tempo de estudante.

Palavras-chave: Identidade Profissional; Professor de Matemática.

MEDEIROS, Ceres Luehring. *O Centro Juvenil de Artes Plásticas e suas relações com o ensino da arte no Brasil da década de 1950*. 2008. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientador: Moysés Kuhlmann Júnior.

A presente pesquisa realiza-se na Linha de pesquisa História, Historiografia e Idéias Educacionais do Mestrado em Educação da Universidade São Francisco e busca mostrar a história do Centro Juvenil de Artes Plásticas — CJAP — como parte de uma experiência singular da história do Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil. Tomou-se para tal os anos 1950, por ser o período em que as Escolinhas de Artes se constituem no Brasil como proposta inovadora para crianças e como formadoras de professores. Para a pesquisa fez-se necessário a apresentação de um panorama histórico de Curitiba, cidade do Centro Juvenil, dos anos 1950, tendo como marco simbólico o Centenário da Emancipação Política do Paraná. Destacou-se neste trabalho a atuação de Guido Viaro (diretor do CJAP por 13 anos), como artista e arte-educador, sua trajetória e sua relação com os atores do campo intelectual e artístico curitibano como o professor Erasmo Pilotto, incentivador da pedagogia da Escola Nova no Paraná. Também, tornou-se primordial conhecer o Centro Juvenil de Artes Plásticas, sua criação, sua estrutura, sua concepção pedagógica, seu público, seus professores, e seu encaminhamento metodológico. A metodologia utilizada para pesquisa foi, basicamente, a abordagem histórica das informações documentais. Destacam-se os periódicos que acompanharam os trabalhos desenvolvidos pelo CJAP, os relatórios anuais de atividades, os trabalhos dos alunos, as fotografias, e os registros do professor Guido Viaro. Por último, foi importante apontar as relações do Centro com o Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil, sua contribuição para formação de professores de arte, seu reflexo no ensino da arte nas escolas e seu caráter inovador e de vanguarda.

Palavras-chave: Arte-Educação; História da Educação.

NEGRÃO, Régis Ferreira. *Imigração alemã e educação católica na Curitiba de finais do século XIX e início do XX*. 2008. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientador: Moysés Kuhlmann Júnior.

O Colégio Bom Jesus, uma das mais antigas instituições de ensino curitibanas, sua relação com a igreja católica, e a política de imigração adotada pelo Brasil no século XIX, são o foco desta pesquisa. Sua análise compreende desde a última década do século XIX, pois este colégio foi fundado em 1896, até o ano de 1938, com o fim das escolas étnicas no Brasil. A pesquisa reconstituirá a história dessa instituição de ensino a partir de sua vinculação à cidade e a um grupo social específico: os imigrantes alemães católicos. Para tanto, apóia-se nos conceitos de etnia e de grupo étnico, para compreender e analisar o

seu funcionamento e as relações de conflito que ocorreram com parte da sociedade local, situações que mudaram seu rumo histórico. A análise está focada nas chamadas escolas privadas Alemãs e escolas confessionais, que são características desta escola. A investigação apoiou-se nos acervos documentais do próprio colégio Bom Jesus, sob guarda do Arquivo Pró-Memória e também, jornais e revistas da grande imprensa local além dos arquivos das principais bibliotecas da cidade, que possibilitaram compreender como a escola foi criada e principalmente como se manteve em funcionamento após as medidas de fechamento das escolas estrangeiras.

Palavras-chave: Educação; Imigração alemã; História das Instituições.

NETO, Eros Pacheco. *O jogo Roller Coaster Tycoon 2 na formação dos administradores*. 2008. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Regina Célia Grando.

A presente pesquisa buscou investigar as possíveis contribuições da realização de atividades com jogos computacionais disponíveis no mercado, com fins lúdicos, mais especificamente, o jogo *Roller Coaster Tycoon 2* (simulador de um parque de diversões), na formação do administrador. Interessou-nos discutir como um conhecimento acerca da Matemática, a partir do jogo, contribui para a formação desse profissional. Três alunos do curso de Administração foram sujeitos da pesquisa. Os dados empíricos foram produzidos por meio da aplicação de um questionário, audiogravações dos encontros realizados com os alunos, produção de registro reflexivo (reflexões individuais sobre o trabalho desenvolvido em cada encontro) e diário de campo do pesquisador. A análise foi realizada considerando-se a Matemática a partir do jogo e os momentos de intervenção com o jogo *Roller Coaster Tycoon 2* na formação de futuros administradores. Os dados foram organizados em episódios ocorridos nos diferentes momentos de intervenção com o jogo, demonstrando as possibilidades matemáticas presentes no jogo *Roller Coaster Tycoon 2*, bem como o necessário desenvolvimento de atividades voltadas à análise investigativa para a formação dos administradores. Acredita-se que essa pesquisa possa contribuir para um “repensar” quanto aos tipos de jogos de empresa trabalhados na formação do administrador.

Palavras-chave: Jogos de empresa; Formação do administrador; Educação matemática.

SOUZA, Jorge dos Santos. *Na busca das trilhas: Um estudo sobre saberes matemáticos produzidos na prática da escalada esportiva*. 2008. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Alexandrina Monteiro.

A pesquisa em questão tem como base a minha experiência como professor de matemática e também como esportista, praticante do montanhismo e da Escalada Esportiva. Na trajetória vivida, percebi que alguns alunos que praticam esse esporte, demonstram uma experiência significativa no que diz respeito a aspectos relacionados à matemática. O foco da pesquisa relaciona-se com uma perspectiva Etnomatemática, tendo como proposta a análise dos conceitos, dos sentidos e dos significados de saberes matemáticos que emergem da prática da escalada esportiva e subsidiam elementos para discussões no campo curricular da matemática escolar e da prática social. A fundamentação da pesquisa baseia-se nos autores D’Ambrósio (1996, 1998 e 2001) Mendes (2007), Monteiro (2001), Knjinik (2001 e 2004), Ribeiro e Domite (2004), Vera Candau (2001), Alfredo Veiga Neto (2005), Ludke e André (1986), Erickson (1989), Larrosa (2004), Tomas Tadeu Silva (2000), Antonio Flávio Moreira (2000), Antonio Miguel (2005), Vilela (2006) entre outros. No campo da Escalada Esportiva, apoiei-me em autores como Marcelo Proni e Ricardo Lucena (2002), Dimitri Wuo Pereira (2007), Waldemar Niclevicz (2007), revistas e sites especializados, cujas discussões são referentes ao esporte. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, apoiando-se em recursos metodológicos como: observação, entrevistas,

diários de campo e os programas curriculares oficiais. As questões orientadoras desse trabalho foram assim explicitadas: Como alguns dos saberes produzidos na prática da escalada esportiva, podem ser significados na prática escolar?

Palavras-chave: Escalada Esportiva, Etnomatemática.

TUREZO, José Geraldo. *Um passo a mais na alfabetização de adultos trabalhadores: um estudo sobre os programas do MOBRAL na Escola Estadual Macedo Soares (Campo Largo – Paraná, décadas de 1970 e 1980)*. 2008. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Vivian Batista da Silva.

A presente dissertação tem como objetivo analisar a configuração do ensino de jovens e adultos na cidade de Campo Largo nas décadas de 70 e 80 do século passado, um estudo sobre os programas do MOBRAL na Escola Estadual Macedo Soares em Campo Largo no Paraná, que se tornaram referência de inserção no mundo da leitura e escrita de alunos adultos, contribuindo com a construção da alfabetização no país e no município. Foram pesquisados os livros do MOBRAL, principalmente a coleção *Um passo a mais* (décadas de 1970 e 1980). Cinco temáticas ganharam destaque: o contexto em que os manuais foram preparados; a política desenvolvimentista do período militar; a eficiência do Estado brasileiro no contexto de um “Brasil Grande”; a perspectiva das relações sociais “sem” conflitos e a desconsideração do contexto do aluno adulto. Segue-se a análise desses manuais, na qual se procura destacar os mecanismos de lutas e representações quanto à transmissão de informações, argumentos e valores, a partir da verbalização, imagens e desenhos em quadrinhos. Entre as fontes utilizadas estão livros-ata, documentos internos da Escola, manuais do MOBRAL e entrevistas. Adota-se como suporte teórico para as análises o conceito de representação tal como é formulado por Roger Chartier para compreender os modos pelos quais os livros do MOBRAL fizeram circular determinadas idéias entre os jovens e adultos que aprendiam a ler e escrever.

Palavras-chave: História da educação; ensino de jovens e adultos.

Normas para publicação

I. Tipos de colaborações aceitas pela revista *Horizontes*

Trabalhos originais relacionados à Educação em suas vertentes históricas, culturais e práticas educativas que se enquadrem nas seguintes categorias:

1. Relatos de pesquisa, entre 20-25 laudas padrão, especificadas no item IV;
2. Estudos teóricos, entre 15-20 laudas padrão;
3. Entrevistas e/ou depoimentos de pesquisadores e estudiosos de reconhecida relevância no meio acadêmico nacional e internacional, entre 10-15 laudas padrão;
4. Revisão crítica da literatura: análise de um corpo abrangente de investigação, relativa a assuntos de interesse para o desenvolvimento da Educação nas vertentes assinaladas anteriormente, limitada a 15-20 laudas padrão;
5. Resenha: revisão crítica de obra recém-publicada, orientando o leitor quanto a suas características e usos potenciais, até 5 laudas padrão.

1. Seleção de artigos: originais que se enquadrem nas categorias 1 a 5 acima descritas serão avaliados quanto à originalidade, relevância do tema, qualidade da produção, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Serão aceitos para análise pressupondo-se que todas as pessoas listadas como autores aprovaram o seu encaminhamento com vistas à publicação.

2. Critérios relevantes para publicação

a) Ineditismo do material: o conteúdo do material enviado para publicação não deverá ter sido publicado anteriormente. Os conteúdos e declarações contidos nos trabalhos são de total responsabilidade dos autores.

b) Revisão por pareceristas: os trabalhos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de consultores *ad hoc*, a seu critério. Os pareceres dos consultores comportam três possibilidades: a) aceitação integral; b) aceitação com reformulação; c) recusa integral. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus artigos, sempre que possível. Os originais, mesmo quando recusados, não serão devolvidos. Revisão de linguagem poderá ser feita pelo Conselho Editorial da revista. Quando este julgar necessárias modificações substanciais que possam alterar a idéia do autor, este será notificado e encarregado de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo máximo de um mês.

3. Direitos autorais: os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Horizontes*. A reprodução total dos artigos desta revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada à autorização escrita do(s) editor(es). Pessoas interessadas em reproduzir parcialmente os artigos desta revista (partes do texto que excederem 500 palavras, tabelas, figuras e outras ilustrações) deverão ter a permissão escrita do(s) autor(es). Manuscritos submetidos que contiverem partes de texto extraídas de outras publicações deverão obedecer aos limites especificados para garantir originalidade do trabalho submetido. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações e, se não for possível, o manuscrito só será encaminhado para análise se vier acompanhado de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução. Em nenhuma circunstância os autores citados nos trabalhos publicados nesta revista repassarão direitos assim obtidos.

4. Língua: Os trabalhos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

5. Exemplares: Será oferecido 1 (um) exemplar da revista para cada autor ou co-autor da revista.

6. Notas sobre o(s) autor(es): incluir uma breve descrição (30-40 palavras) sobre as atividades atuais do(s) autor(es) e sobre a sua formação.

II. Como enviar artigo aos editores

O trabalho para publicação deverá ser enviado às editoras da *Horizontes* no endereço:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação

Editoras:

Profa. Dra. Márcia Ap. Amador Mascia – Linguagem, Discurso e Práticas Educativas

Profa. Dra. Regina Célia Grando – Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas

Profa. Dra. Vivian Batista da Silva – História, Historiografia e Idéias Educacionais

Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro - CEP: 13 251-900 Itatiba SP

Tel: (11) 4534-8046 / Fax: (11) 4534-8046

Ou ainda, pode-se submeter *on-line*, diretamente para as editoras, nos seguintes endereços eletrônicos: marcia.mascia@saofrancisco.edu.br | regina.grando@saofrancisco.edu.br | vivian.silva@saofrancisco.edu.br
 Enviar às editoras arquivo digital contendo o trabalho no formato indicado no próximo item.

III. Forma de apresentação dos manuscritos

Os manuscritos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

Normas de publicação: a revista adota normas de publicação da ABNT.

Formatação: os artigos devem ser digitados em espaço duplo em fonte tipo Times New Roman ou Arial, tamanho 12.

3.1 **Título completo** na língua em que o manuscrito foi preparado.

3.2. **Título completo em inglês**, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.

3.3. Nome de cada um dos autores.

3.4. Afiliação institucional de cada um dos autores (incluir apenas o nome da universidade e a cidade).

3.5. Nota de rodapé com agradecimentos dos autores e informação sobre apoio institucional ao projeto, se necessário.

3.6. Nota de rodapé com endereço eletrônico.

3.7. **Resumo** na língua em que o manuscrito foi preparado e que deve ter no máximo 150 palavras.

3.8. Após o resumo, fornecer de 3 a 5 palavras-chave na língua do manuscrito, em letras iniciais minúsculas e separadas com ponto-e-vírgula.

3.9. **Resumo em inglês (abstract).**

3.10. **Keywords** compatíveis com as palavras-chave.

Observação: A *Horizontes* tem, como procedimento padrão, fazer revisão final do *abstract*, reservando-se o direito de corrigi-lo, se necessário. No entanto, recomenda-se que os autores solicitem a um colega bilíngüe que revise o *abstract*, antes de submeter o manuscrito. Este é um item muito importante do trabalho, pois em caso de publicação será disponibilizado em todos os indexadores da revista.

IV. Estrutura do texto

4.1. *Notas*. Devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser indicadas por algarismos arábicos no texto e listadas, após as referências, em página separada e intitulada de Notas.

4.2 *Citações dos autores*. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da ABNT

Summary of the Instructions

Subscription of papers

Original papers related to Education in the following perspectives: historical, cultural and educative practices.

Papers can be written in Portuguese, English, French or Spanish.

1. Format:

- Title;
- Name of the author(s) and affiliation;
- Abstract in the first language – around 150 words;
- Key-word;
- Abstract in another language – around 150 words;
- key-words in another language;
- The text should include: Introduction, Development, Conclusion, Endnotes, and References (according to ABNT);
- Include at the end the author's bio-data.

2. The length of the paper should be around 20 pages.

3. Double-spaced type written copy (12-point font, Times new Roman, Courier New or Arial).

Papers should be sent to:

marcia.mascia@saofrancisco.edu.br | regina.grando@saofrancisco.edu.br | vivian.silva@saofrancisco.edu.br

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Linhas de Pesquisa:**

Linguagem, discurso e práticas educativas
Matemática, cultura e práticas pedagógicas
História, historiografia e ideias educacionais

Consulte informações sobre o processo
seletivo para Aluno Regular e Especial.

Mais informações:

www.saofrancisco.edu.br

Tel.: (11) 4534.8040 / 4534.8080



**UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO**
ITATIBA

