

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO UM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

Como escreveu o professor Joel Martins, a fenomenologia é um movimento cujo objetivo maior “é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível, de pressupostos e de preconceitos”.

No entanto, para que o fenômeno se mostre, não basta vivê-lo, pois, na imersão, a amplitude de visão se restringe. Por isto, a compreensão exige transcender esta perspectiva, numa abertura às diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro. Este ato, que é essencialmente um ato de pesquisa, visa compreender o vivido e transcender o empiricamente dado.

É isto que pretendem os autores de PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: UM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO, organizado pelas pesquisadoras Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Vitória Helena Cunha Esposito, para a Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos.

Não há dúvida de que o uso da fenomenologia como suporte nas pesquisas em educação tem representado um verdadeiro fascínio. Contudo, é preciso alertar que este fascínio muitas vezes decorre do fato de ser interpretada por leigos em fenomenologia como uma modalidade de pesquisa aparentemente mais fácil de ser conduzida ou romanticamente entendida como a grande substitutiva do modelo tradicional de pesquisar em Educação, inspirado no modelo positivista de Ciência.

Nela, diferentemente dos paradigmas das Ciências Naturais, privilegia-se a análise das experiências vividas, das ações e dos registros, centralizando-se na "experiência consciente" do sujeito, focalizando e apreendendo o sentido do objeto, mais do que nos constructos hipotéticos teórico-dedutivos.

É com base nesta percepção que vários pesquisadores brasileiros se debruçam sobre diferentes aspectos da realidade, como a mostrar que a pesquisa qualitativa não se circunscreve a alguns tipos de problemas. Os textos reunidos neste livro tratam desde a natureza do enfoque fenomenológico em pesquisa qualitativa à fenomenologia do ato criador visual, desde o ensino das ciências à lição de vida que é a capoeira, desde o comportamento dos adolescentes numa escola ao mito da saúde nas telenovelas, desde a física como instrumento de educação até ao estudo hermenêutico de um texto de matemática à análise da experiência didática.

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO



EDITORA UNIMEP
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

REITOR
Almir de Souza Maia

VICE-REITOR ADMINISTRATIVO
Gustavo Jacques Dias Alvim

VICE-REITOR ACADÊMICO
Ely Eser Barreto César

CONSELHO DE POLÍTICA EDITORIAL
Davi Ferreira Barros
Ely Eser Barreto César (presidente)
Gislene Garcia Franco do Nascimento
Hugo Assmann
Silvio Roberto Inacio Pires

COMISSÃO DE LIVROS
João dos Reis Silva Jr.
Marcos Antonio Lima
Nádia Kassouf Pizzinatto
Sérgio Marcus Pinto Lopes (presidente)
Walter De Francisco

EDITOR-EXECUTIVO
Israel Belo de Azevedo

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO
Um Enfoque Fenomenológico

Organização de
Maria Aparecida Viggiani Bicudo
Vitória Helena Cunha Esposito

Todos os direitos reservados.
Copyright © 1994 da Editora Unimep e da Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa Qualitativos.

B 583p

Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa Qualitativos
A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Organizado por Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Vitória Helena Cunha Esposito. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.
233p. 21cm.

CDU 37 Educação

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Israel Belo de Azevedo

DIGITAÇÃO

Geci Souza Silva

CAPA

J. Neves

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E PRODUÇÃO

Gráfica Unimep

IMPRESSÃO

Gráfica Kromos

FICHA CATALOGRÁFICA

Maria Eliana Porta Pachani

1994

EDITORA UNIMEP

Rua Rangel Pestana, 762 - 13400-901 - Piracicaba, SP

Telefone: (0194) 33-5011 - Telefax: (0194) 22-8204

O humano não consiste apenas em libertar-se mas, ao contrário, consiste num entrar no vir-a-ser eterno e em afirmar-se e comprazer-se nele. A maior vitória do homem sobre si mesmo não é a de evadir-se no conjunto, mas de compreender suas limitações concretas e finitas de vida que estão constantemente se renovando. Nesse estado super-humano é que o homem constata uma alegria infinita da realidade tal como ela é.

JOEL MARTINS

(Existencialismo, Fenomenologia e Educação, P. 24.)

Um Modo de Estar com o Outro Mundo

Os textos aqui apresentados pretendem introduzir o leitor aos estudos e à pesquisa conduzidos segundo a modalidade da pesquisa qualitativa que tem a fenomenologia por suporte. É importante que seja dito que os temas abordados pela Pesquisa Qualitativa, vista nesse enfoque, não são os temas da fenomenologia, entendida esta como um pensar filosófico e que se locomove na região de inquérito da Filosofia. A região de inquérito da Pesquisa qualitativa, tal como aqui se apresenta, é a Educação e os fenômenos humanos. Estuda e pesquisa seus temas, utilizando-se de recursos metodológicos provenientes da fenomenologia.

Esta publicação, constituída de duas partes escritas por diferentes autores, membros da sociedade, procura: mostrar a fundamentação com a qual se trabalha em termos de concepções de mundo, de investigação, de rigor e apresentar as modalidades segundo as quais as pesquisas podem ser realizadas, bem como, algumas já realizadas de acordo com tais modalidades.

A primeira parte apresenta textos que inicialmente destinaram-se a subsidiar os leitores-alunos do minicurso intitulado "Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico", conduzido pela Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos no II Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores: um

projeto educacional em favor da cidadania, realizado em Águas de São Pedro de 24 a 28 de maio de 1992. Necessário se faz destacar, na organização desse mini-curso, as presenças marcantes de JOEL MARTINS e MARIA INÊS FINI, bem como a participação compromissada, neste evento, dos membros dessa sociedade.

A segunda parte apresenta quatro estudos sobre temas diversos, abordados sob o enfoque da Pesquisa Qualitativa. Foram eles expostos, estudados e debatidos pelos sócios em reuniões da Sociedade realizadas durante esse mesmo ano. Alguns foram extraídos de trabalhos apresentados como tese de doutoramento, tal ocorre com "A sedução dos mitos da saúde: doença na telenovela", de Ana Lúcia Magela Rezende, que se dispôs a percorrer uma trajetória socioantropológica onde a sedução dos mitos da saúde e da doença se colocam na ordem do social, como experiência coletiva que valoriza o ser-estar-junto, num momento presente e efêmero. Por sua vez, Aloyson Gregório de Toledo Pinto, em "A experiência didática: uma abordagem fenomenológica", interroga a didática, evidenciada e entendida como uma forma ao mesmo tempo geral e específica de relacionamento dos sujeitos da educação, a partir de sua situação à experiência.

Em "A escola para um povo. Para quê?", Maria Elisa de Mattos Pires Ferreira apresenta as suas reflexões sobre a escola brasileira da atualidade, que a autora tematiza como "para o povo", vendo-a a partir do contexto em que esta existe, do qual é fruto e onde se insere.

Finalmente, o texto "Interrogações, horizontes, compreensões", de Vitória Helena Cunha Esposito, traz a público questões que têm emergido na sua trajetória vivida em situação de estudo e pesquisa, a partir do momento em que se definem as perguntas

norteadoras, apontando como estas se colocam como possibilidades desse fazer.

Observa-se que os artigos apresentados, neste livro, foram trabalhados na perspectiva da Pesquisa Qualitativa. Estes, ao serem estudados e discutidos, fazendo emergir provocações, alimentando o debate, têm dado sentido e continuidade a esse "modo-de-estar-com-o-outro-no-mundo", interrogando, pesquisando, movimento este no qual nós temos, enquanto Sociedade, de forma atenta, nos sentimos envolvidos e engajados.

MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO
VITÓRIA HELENA CUNHA ESPOSITO

Sumário

Parte I

A Pesquisa Qualitativa em Educação: Um Enfoque Fenomenológico

- 1** *Sobre a Fenomenologia* 15
Maria Aparecida Viggiani Bicudo
- 2** *Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação,
que Tem a Fenomenologia como Suporte* 23
Maria Inês Fini
- 3** *Pesquisa Qualitativa:
Modalidade Fenômeno Situado* 35
Ozeneide Venâncio de Mello Machado
- 4** *Fenomenologia do Ato Criador Visual – II* 47
Carmen Sylvia Guimarães Aranha
- 5** *A Situacionalidade de Psicologia
Educativa – Adolescência nos Cursos
de Licenciatura na Unicamp* 51
Lucila Diehl Tolaine Fini
- 6** *Capoeira Angola:
Lição de Vida na Civilização Brasileira* 61
Luiz Augusto Normanha Lima

- 7** *A Física Moderna como Instrumento da Educação:
Uma Pesquisa de Fenômeno Situado* 67
Maria Elisa de Mattos Pires Ferreira
- 8** *Pesquisa Qualitativa:
Modalidade Fenomenológico-Hermenêutica.
Relato de uma Pesquisa* 81
Vitória Helena Cunha Esposito
- 9** *Um Estudo Hermenêutico do Texto
de Matemática* 95
Antonio Vicente Marafioti Garnica
Maria Aparecida Viggiani Bicudo
- 10** *A Rede de Significados como Instrumental num
Processo de Avaliação de Currículo* 103
Isabel Franchi Cappellerti
- 11** *Avaliação do Desempenho Docente:
Descrição de Modelo Qualitativo* 109
Clarilza Prado De Souza

Parte II

Estudos e Seminários de Pesquisa

- 1** *A Sedução dos Mitos da Saúde –
A Doença Na Telenovela* 117
Ana Lúcia Magela De Rezende
- 2** *Uma Escola para o Povo. Para quê?* 161
Maria Elisa De Mattos Pires Ferreira
- 3** *Interrogações, Horizontes, Compreensões* 185
Vitória Helena Cunha Esposito
- 4** *A Experiência Didática:
Uma Abordagem Fenomenológica* 197
Aloylson Pinto
- Referências Bibliográficas* 225

Parte I A Pesquisa Qualitativa em Educação: Um Enfoque Fenomenológico

1

Sobre a Fenomenologia

MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO

De acordo com Joel Martins,

*fenomenologia é, neste século, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível, de pressupostos e de preconceitos.*¹

Nessa afirmação aparecem três unidades significativas que, se perseguidas na busca de serem compreendidas e interpretadas, mostram o que a fenomenologia diz do mundo e do pesquisar. Essas unidades, por mim destacadas como significativas, são:

1. investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente
2. explicação causal
3. tão livre, quanto possível, de preconceitos

¹ Conforme anotado em aulas proferidas pelo Professor Joel Martins no Curso de Inverno "Fenomenologia e Currículo", PUC-SR 1990.

Antes de enfocar essas unidades, é preciso que se diga que a fenomenologia surgiu e cresceu com Edmund Husserl. No entanto, tanto com ele quanto com os outros pensadores fenomenólogos, como Heidegger, Merleau-Ponty, Gadamer e Ricoeur, por exemplo, o pensar fenomenológico tem se desenvolvido gradualmente e tem se transformado de maneira contínua, conforme o tema interrogado e o pesquisador que interroga. Ela surge como um novo método destinado a fundamentar tanto a Filosofia como as Ciências.

Por que novo método? A que ou a quem ela se opõe criticamente?

Ao abordar estas perguntas, já coloco em foco a segunda unidade significativa acima mencionada: “explicação causal”. Para que o espírito da explicação causal seja entendido, é preciso que seja situado o espírito do positivismo. E a fenomenologia se opõe de modo direto ao positivismo. Este, como a própria fenomenologia e outras concepções, é um pensar a realidade de modo rigoroso, ou como costuma ser dito: é um modo científico de conhecer a realidade.

O positivismo concebe a ciência como um corpo de conhecimentos formado por proposições cientificamente comprovadas, interconectadas segundo os parâmetros aceitos pela Lógica. Esse corpo de conhecimentos orienta a formulação de problemas a serem pesquisados e os procedimentos a serem perseguidos para tratá-los. Essa visão de ciência foi concebida na época Moderna e ainda é hoje, época Contemporânea, muito aceita e difundida. Eu diria até que ela é hegemônica nos meios acadêmicos do mundo ocidental.

Para esse modo de conceber a ciência, a questão da coluna mestra fica claramente colocada. Essa coluna é constituída pela teoria e pelos padrões de rigor por ela aceitos. A teoria é, como já foi dito, constituída pelo conhecimento já elaborado. Ela explica fatos já conhecidos e prediz os ainda não conhecidos. Na perspectiva da

predição, tem-se a orientação do que pode ser perguntado e de como o perguntado pode ser respondido. Isso é dado pelos padrões de rigor os quais são postos em termos de objetividade e de neutralidade. A objetividade é baseada na quantificação. A neutralidade na separação do pesquisador do objeto de pesquisa.²

A fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta. Falar em “modo pelo qual” pode pôr em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso. Os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência, *a priori*, categoria, intersubjetividade.

Ao abordar estes temas, estou pondo em destaque as primeira e segunda unidades de significado apontadas “investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente” e “tão livre quanto possível de preconceitos”.

Fenômeno: é a palavra que diz da fenomenologia. Compreendendo e interpretando seu sentido e significado, o mundo da fenomenologia se mostra. Fenômeno vem da palavra grega *faínomenon* — que deriva do verbo *faínestai* — e significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece. É o que se manifesta para uma consciência.

Consciência, na fenomenologia, é intencionalidade, é o estar voltado para... atentivamente.

² BICUDO, M.A.V. *Sobre Educação Matemática*. Rio Claro: Unesp, 1991 (mimeo).

O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito).

Sendo fenômeno assim compreendido, *realidade*, então, já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações da mesma em termos de causa e efeito. A realidade, porém, o que é, emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A fenomenologia, assim, aceita um fenomenal que não questiona, uma vez que nunca é vislumbrado; mas interroga o fenômeno, o que é experienciado pelo sujeito voltado atentivamente para o que se mostra. A realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. É, portanto, *perspectival*, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações.

Esse modo de conceber a realidade tem levantado questões por parte de críticos e opositores, como: a fenomenologia se sustenta em um psicologismo e sua “verdade” é subjetiva e relativa.

Há, pelo menos, dois pontos importantes no pensar fenomenológico que afastam essa crítica. Dizem respeito à própria concepção de fenômeno, do que é percebido. “Perceber o fenômeno” quer dizer que há um correlato e que a percepção não ocorre no vazio, mas em um estar-com-o-percebido. Todavia, o que é percebido, nunca é visto sem que seja olhado. É o invisível se mostrando, tornando-se visível. Para tanto, solicita um ver e uma consciência atenta que o veja. É o ir-às-coisas-mesmas, experiência fundante do pensar fenomenológico, necessário ao rigor do pesquisar fenomenológico. É o livrar-se de pré-conceitos, ou seja, de conceitos prévios

que estabeleçam o que é para ser visto. Isso não quer dizer que não trabalhe com experiências prévias do pesquisador, as quais constituem o pré-reflexivo que busca tornar-se reflexivo durante a trajetória da pesquisa.

É importante que seja destacado que o que é visto não é percebido de maneira isolada, mas em uma região de fenômenos co-percebidos. Forma-se um campo de percepção, onde estão presentes o fenômeno posto em foco e outros co-percebidos. Sujeito e fenômeno estão no mundo-vida juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos. A co-participação de sujeitos em experiências vividas em comum permite-lhes partilhar compreensões, interpretações, comunicações, desvendar discursos, estabelecendo-se a esfera da *intersubjetividade*. Esta é *dificultada* e ao mesmo tempo *facilitada* pela linguagem, veiculadora de discurso.

Facilitada, porque a linguagem, principalmente a falada e a escrita, é composta por palavras que *dizem* e por uma gramática que padroniza a forma do dizer. Há, assim, um padrão lingüístico que modela formas de ver (perceber, compreender, interpretar) e falar (dizer, agir) de sujeitos que partilham de uma comunidade, estabelecendo uma base comum para esse partilhar. *Dificultada*, porque as palavras, os signos, não dão conta do vivido. Há, como diz Ricoeur³ um excedente de sentido, proveniente da experiência do ir-à-coisa-mesma. As palavras não dizem tudo e não são objetivamente dadas, ou seja, não há uma relação biunívoca entre palavra e o seu correlato (experiência vivida). Portanto, o comunicado solicita uma hermenêutica, isto é, clama por interpretação dos sentidos e dos significados

³ Cf. RICOUER, Paul. *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1987.

que pode expressar. As compreensões e interpretações levam os sujeitos que convivem e que estão atentos, interrogando o fenômeno, de volta tanto à experiência da coisa mesma como à sua comunicação. O ir-à-coisa-mesma ou ir à experiência vivida e compartilhada estabelecem uma esfera de intersubjetividade, não permitindo que a *verdade*, tal como concebida pela fenomenologia, seja tão somente psicológica, subjetiva e relativa.

Mas, então, como fica a verdade? Não a concebendo como algo objetivamente dado, passível de ser conhecida intelectualmente através de conceitos que a representem de modo adequado, — verdade entendida como significando adequação, a fenomenologia interpreta verdade como desocultamento, como *aletheia*, significando “mostração” do que é essencial ao fenômeno.

Fenomenologia, que é uma palavra composta por *Fenômeno* mais *logos*, agora pode mostrar-se ao leitor atento como significando o discurso do que se mostra como é, uma vez que discurso é o falar inteligível sobre o que se mostra. Discurso é o *logos*, a inteligibilidade aparecendo e se estabelecendo na comunicação (na linguagem).

A essência do fenômeno é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade (“mostração” da essência). O rigor do pesquisador fenomenólogo se impõe a cada momento em que interroga o fenômeno e ao seu próprio pensar esclarecedor. Para tanto são básicos dois momentos: *epoché*, quando põe o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador, e *redução*, quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno. Isso é feito com

o auxílio da técnica “variação imaginativa”. Através de comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que vê como essencial, característico, básico.

Experiência é compreendida como experiência vivida. É diferente de experiência compreendida enquanto empírica ou informativa. Para esta concepção, não é o pragma que importa, enquanto experiência das coisas de que o sujeito se ocupa, mas importa a práxis, enquanto agir e fazer, de modo criativo e crítico.

O pensar fenomenológico não prescinde da práxis, isto é, da experiência vivida no mundo-vida. A essência de que trata a fenomenologia não é idealidade abstrata dada *a priori*, separada da práxis, mas ela se mostra nesse próprio fazer reflexivo. Ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão. É a experiência transcendental, o apropriar-se do desvendado, ou seja, do que a incursão realizada apontou como característico do fenômeno interrogado.

Numa tentativa de síntese e apropriando-me do dizer de Joel Martins, vejo que a trajetória fenomenológica consiste de três momentos, que não devem ser vistos como seqüências: *epoché*, a redução e a compreensão (interpretação) fenomenológica.

A priori também é um termo que aparece no discurso fenomenológico. Contudo, seus significados não são aqueles atribuídos por Platão ou por Kant. Isto quer dizer que *a priori* não se refere a algo que existe separado do mundo sensível, de modo perfeito, nem se refere ao formal anterior a qualquer experiência e que possibilita

a organização da mesma. Husserl fala do *a priori* enquanto histórico, interpretando-o em termos das experiências vividas pelo sujeito no mundo-vida. Estas se constituem no conhecimento prévio (*a priori*) no qual a interrogação sobre o fenômeno é formulada e a pesquisa iniciada. É a trajetória que vai na direção do conhecimento pré-reflexivo para o reflexivo.

Husserl fala, também, em *categorias*. Este é outro termo carregado de significado na região da Filosofia. Por isso, é importante que o significado atribuído por Husserl às categorias seja mostrado. Não é o significado aristotélico, ou seja, categorias entendidas como determinação do Ser do ente. Mas Husserl delas fala como grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado. Nas pesquisas realizadas pelos membros da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, principalmente naquelas conduzidas sob a modalidade do fenômeno situado, tem-se falado em *categorias abertas*. Abertas porque são dadas à compreensão e interpretação do fenômeno na região do inquérito investigada. Estas categorias também são denominadas de convergências.

2 Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que Tem a Fenomenologia como Suporte

MARIA INÊS FINI

Antes de falar sobre o modo de conduzir pesquisas em Educação tendo a fenomenologia como suporte, é preciso alertar para o “fascínio” que esta modalidade sugere, muitas vezes por ser interpretada por leigos em fenomenologia como aparentemente mais fácil de ser conduzida ou romanticamente entendida como a grande substitutiva do modelo tradicional de pesquisar em Educação, inspirado no modelo positivista de Ciência.

Seguramente, esta abordagem é uma das maneiras de conduzir pesquisas em Educação e, para quem a pratica, ela se reveste de um fascínio especial que representa o envolvimento do pesquisador com o ato de pesquisar. É também uma alternativa rigorosa que se contrapõe frontalmente à tradição da pesquisa positivista. Entretanto, pressupõe que o pesquisador conheça a fenomenologia e dê sua adesão a ela, atentamente, antes de tentar praticá-la.

Quero dizer com isto, que é preciso apropriar-se de um conhecimento próprio à Fenomenologia Filosófica para construir o conhecimento em Educação a partir deste.

Ao me referir a construir conhecimentos quero dizer que o pesquisar em Educação não se faz independente de minha visão de homem e mundo, de ciência e de verdade e que estes funcionam como alicerces que sustentam minha trajetória e lhe dão significado.

Uma introdução estes conhecimentos fenomenológicos já foi esboçada no texto anterior.

Isto posto, procurarei enfatizar o que de mais significativo se mostra para mim quando interrogo: “O que é pesquisar fenomenologicamente?”

Pesquisar, segundo Joel Martins, quer dizer “ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez”...¹ A interrogação se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca.

Ao adotar o modo fenomenológico de conduzir pesquisas em educação, é preciso que o pesquisador esteja atento para a perspectiva básica de seu trabalho, que será sempre o de *descrever* fenômenos e não de *explicá-los*, não se preocupando em buscar relações causais e, também, que esta descrição supõe um rigor pois é através dela que se chega à *essência* do fenômeno.

Nesta maneira de pesquisar, não existem fatos ou acontecimentos em si, como realidades objetivas exteriores ao sujeito que as vivencia pois, não se admite dicotomizar mundo interior x mundo

¹ Conforme anotações de aulas do Prof. Joel Martins nos cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UNICAMP.

exterior como realidades em si, ou seja, o fenômeno a ser pesquisado não pode ser tratado como um objeto físico com existência própria.

O *fenômeno* é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação. Isto quer dizer que só existirá um fenômeno educacional se existir um *sujeito* no qual ele se situa ou que o vivencia.

Nesta perspectiva, não existe possibilidade de interrogar, por exemplo, o ensino ou a aprendizagem, mas sim o sujeito que está ensinando e o sujeito que está aprendendo. *Na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional.*

Deve-se atentar que esta situação está no *mundo da experiência*, o “mundo vivido” que só se constituirá a partir de um sujeito que o vivencie. Ele, o sujeito que experiencia, é nosso alvo pois só se pode olhar as “coisas mesmas” a partir do momento em que elas se manifestam para o sujeito que as interroga. Neste movimento da *consciência*, que é intencional ou seja, a consciência movendo-se para o fenômeno, este é interrogado pelo sujeito através dos sentidos e se mostra para este sujeito, com uma aparência que é uma primeira abordagem para a compreensão da essência.

Essência (eidos) refere-se a um objeto de um novo tipo, se comparada ao objeto individual que originou a primeira intuição empírica a partir da qual se torna possível a intuição essencial. A intuição essencial é uma essência pura pois já não possui conotação alguma da intuição empírica.

Não é ter idéias sobre as coisas ou delas possuir informações. Você pode ter informações e idéias sobre o mundo (intuição empírica) e chegar a uma intuição eidética sobre ele.² “Apreender a essência do fenômeno”, como diz Husserl, é voltar ao mundo do vivido enquanto tal.

Apreender, aqui, no sentido de compreender, na intenção total e não naquilo que as coisas são na sua aparência ou nas suas diversas formas de representação. É ver o modo peculiar do objeto existir.

Ao superar a dicotomia homem x mundo, o pesquisador estará buscando a realidade enquanto vivida e o conhecimento desta realidade só será alcançado no próprio existir do pesquisador. Isto nos remete à questão da subjetividade que é importante em fenomenologia, pois é ela que permite alcançar a objetividade. É a subjetividade que vai permitir graus diferentes de objetividade. Valhame das palavras do professor Joel Martins, já citadas, no sentido de sublinhar que a interrogação sobre o fenômeno não se esgota porque sempre haverá um outro sujeito para o qual ele se mostrará de uma maneira diferente. O fenômeno é, portanto, *perspectival*.

A subjetividade, nesta abordagem, não é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo.

A pesquisa na abordagem fenomenológica inicia-se com uma *interrogação*. Inicialmente, esta interrogação não está muito bem delineada para o pesquisador. Ela corresponde a uma insatisfação do pesquisador em relação à aquilo que ele pensa saber sobre algo. Sente-se pouco à vontade em relação a isto. Algo o incomoda. Cria-

² Cf. MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989, p. 76 e 77.

se uma “tensão” que acompanha e “alimenta” o pesquisador na busca da intuição da essência do fenômeno interrogado.

Ao mesmo tempo que o fenômeno lhe causa certa estranheza, ele também lhe é familiar pois faz parte do seu “mundo vida”. Esta familiaridade, entretanto, não é ainda conhecimento. Assim, delinea-se o primeiro momento da pesquisa fenomenológica que se denomina *pré-reflexivo*, ou seja, há algo sobre o qual o pesquisador tem dúvidas, quer conhecer, mas que ainda não está bem explicitado para ele. Quando ele interroga este “algo”, tem o fenômeno e a maneira de interrogá-lo, indica-lhe o caminho a ser seguido, o que na abordagem fenomenológica denomina-se *trajetória* e não método, para não confundir-lo com a compreensão mais tradicional da palavra método.³

É fundamental que, ao iniciar este caminho, o pesquisador deixe de lado tudo o que ele já conhece a respeito do fenômeno a ser interrogado. Este momento é chamado *époché* e significa redução, suspensão ou a retirada de toda qualquer crença, teorias ou explicações existentes sobre o fenômeno. Abandonar, ou deixar de lado, *por enquanto*, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos *a priori* a fim de permitir o encontro do pesquisador com o fenômeno.

Nas palavras de Joel Martins e M. Aparecida Viggiani Bicudo,

*o pesquisador em Educação defronta a tarefa de des-velar e tornar explícita a constituição dos acontecimentos da vida diária. Para tanto, procura situar-se diante dos fenômenos de forma que estes possam mostrar-se na sua própria linguagem, ou seja, nas várias formas pelas quais eles podem aparecer tipicamente.*⁴

³ Refiro-me ao sentido cartesiano de método das Ciências Naturais.

⁴ MARTINS, J., BICUDO, M.A.V., *op. cit.*

Isto quer dizer que ele não pode esperar que a compreensão dos fenômenos e sua descrição final estejam de acordo com teorias sobre a realidade estabelecidas *a priori* mesmo que estas sejam consistentes e signifiquem ser assertivas acerca do homem e seu lugar no mundo.

Entretanto, quando o pesquisador interroga, esta interrogação situa-se numa Região de Inquérito que não quer dizer e nem corresponde necessariamente a regiões do conhecimento: física, matemática, psicologia, etc. O pesquisador está preocupado com *sujeitos situados*, dirige-se para o “mundo-vida” destes sujeitos que não tem atributos qualificativos restritivos. Esta “situacionalidade” ou mundo-vida em termos da experiência vivida, chama-se *Região de Inquérito*.

A obtenção dos *dados da experiência* se dá através das descrições dos sujeitos que a vivenciam. Na pesquisa fenomenológica, os dados não são descobertos ou não existem *a priori*, mas se constituem na experiência do sujeito que os vivencia. Buscam-se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa, obtidos através de expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo investigado e que são expressões descritas para o pesquisador, pelo próprio sujeito que as percebe.

Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. Ao descrevê-las, espera-se que os sujeitos simplesmente relatem de modo preciso o que ocorre com eles ao viver suas experiências.

O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois o significado expresso pelos sujeitos sobre suas experiências podem variar de sujeito para sujeito e, assim, o pesquisador se defronta com um conjunto de significados. Isto nos faz retomar outra caracterís-

tica essencial ao pesquisar fenomenologicamente, que é o número de sujeitos. Não cabem, aqui, critérios tradicionais de representatividade, uma vez que o sujeito só representa ele mesmo e não se está procurando certezas pela quantidade de diferentes significados. Procura-se a qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências.

É certo, entretanto, que nesta abordagem trabalha-se com um número menor de sujeitos do que em outras abordagens. Primeiro, e principalmente, porque a partir de um certo número de sujeitos as descrições tendem a evocar significados percebidos como equivalentes pelo pesquisador e só ele — o pesquisador — ao olhar atentamente as descrições obtidas é que se declara satisfeito, considera que é suficiente, pelo menos por enquanto, os conhecimentos obtidos, pois estes permitem que o fenômeno se mostre para ele, numa ou mais perspectivas mas não em todas.

Segundo, porque esta abordagem pressupõe um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida dos sujeitos da pesquisa.

É a maneira de interrogar o fenômeno que indica a Trajetória de Pesquisa ou como o fenômeno vai ser abordado, e este caminho se mostra a partir da interrogação feita e não pode ser pré-fixada. As diferentes trajetórias dependem também do campo de estudo e do próprio fenômeno investigado.

Se é a interrogação do fenômeno que indica a Trajetória de Pesquisa ou como o fenômeno vai ser abordado, e, este caminho se mostra a partir da interrogação feita e não pode ser pré-fixada, as diferentes trajetórias dependem também do campo de estudo e do próprio fenômeno investigado.

Se a interrogação do fenômeno se formula como: *o que é isto?* As descrições obtidas vão descrever a estrutura dos fenômenos (as experiências) sem enfatizar este ou aquele conteúdo, buscando a *estrutura fundamental do fenômeno* (as essências). A modalidade de pesquisa que propicia esta busca denomina-se *Fenômeno Situado*, e como o nome indica, a análise das descrições é uma análise estrutural.

Nesta modalidade, as descrições e os agrupamentos dos fenômenos estão baseados nas descrições “ingênuas” dos sujeitos com o propósito de trabalhar a essência do fenômeno individual através das descrições. Os fenômenos podem ser agrupados por semelhanças ou diferenças fundamentais, de acordo com as essências descritas. É buscar o que é comum nos agrupamentos dos fenômenos, mais do que enfatizar os conteúdos de fenômenos individuais.

O pesquisador busca nas descrições, as *convergências* ou a invariante, “aspecto comum”, que aparece nas descrições. Ao lê-las, o pesquisador precisa de cuidados especiais para proceder à análise a fim de identificar os significados nela contidos.

Devo destacar quatro momentos diferentes de análise das descrições, nesta modalidade.

No primeiro, o pesquisador faz a leitura das descrições como um todo, sem procurar destacar nenhuma unidade ou atributo a fim de chegar ao sentido mais geral do que está sendo descrito. Depois de *apreender um sentido*, o pesquisador lê novamente o texto, tentando detectar unidades de significado dentro da perspectiva da educação. Outras perspectivas podem ser adotadas dependendo do pesquisador e onde ele se situa (Região de Inquérito), por exemplo, na psicologia, na medicina, na Educação Física, etc, tentando sempre focalizar o fenômeno que está sendo pesquisado. Alguns pesquisadores denominam este agrupamento de *categoria*.

Após a obtenção das *unidades de significado* o pesquisador procura expressar o significado contido nelas.

Por fim, o pesquisador sintetiza todas as unidades de significados para chegar a uma *estrutura do fenômeno*.

O próximo momento é o da interpretação que são as generalizações feitas a partir das convergências (ou categorias abertas) das unidades de significado que, entretanto, permanecem abertas à novas interpretações. Esta interpretação não é conclusiva, pois não há conclusão na pesquisa fenomenológica. Lembre-se que o fenômeno é perspectival. Você constrói resultados a partir da interpretação, o que significa *transcendência*, ou melhor, realizar uma reflexão sobre a própria reflexão.

O pesquisador fenomenológico busca sempre interpretar seus dados a partir de um referencial filosófico que fundamenta sua reflexão, o seu pensar.

Se a maneira de interrogar o fenômeno se dirige para a busca do conteúdo ou para a busca das características gerais dos fenômenos ligados a conteúdos e, se a interrogação dirige-se para um grupo de pessoas e suas relações com situações vividas, comunicadas a ele através de obras humanas escritas, desenhadas esculpidas, dançadas, etc, esta modalidade se denomina *Hermenêutica*.

Brevemente caracterizada, esta modalidade utiliza a análise hermenêutica para análise de seus dados. *Busca seus dados* em textos ou outros tipos de expressão daquilo que já foi vivido e apresentado ao sujeito da pesquisa. Nesta modalidade, formula-se a interrogação como: *qual é o significado destas expressões?* O sujeito também as expressa através de discursos abertos, descrições.

Na análise das descrições, nesta modalidade, o pesquisador *busca o conteúdo* das características do fenômeno e também enfa-

tiza as diferenças de significados das estruturas mais gerais do fenômeno, ou seja, busca encontrar as *características estruturais ligadas a conteúdos*.

Os discursos obtidos a partir de uma questão proposta contém explicações que o sujeito da pesquisa dá, ao pensar sobre o conteúdo do tema das questões.

A análise fundamenta-se na comparação das respostas dos sujeitos do grupo ou entre grupos. Os procedimentos desta análise iniciam-se com a identificação das unidades de significado do discurso onde o pesquisador procura compreender o que está sendo mostrado. Para isto, recorre ao léxico, à história, à legislação, aos usos e costumes, a fim de interpretar os símbolos e os signos contidos no discurso.

A seguir, o pesquisador busca a *convergência das unidades de significado*, através das *interpretações* que fez e constrói assim o seu discurso.

No passo seguinte, ele interpreta seu próprio discurso e pratica a *transcendência*, ou seja, realiza uma reflexão sobre o significado de seu próprio discurso.

A modalidade de pesquisa *Rede de Significado* é pouco explorada, permanece ainda oculta e necessita de melhores esclarecimentos.

O buscado nesta modalidade é o desenvolvimento de formas diversas de representação do fenômeno que podem ser aplicadas a uma grande variação do modo de ser do mesmo, tais como descritos pelo sujeito.

Trabalha os dados e a interpretação dos mesmos como combinações de “categorias gerais” dentro de um sistema de formas gerais de representação. *Representação*, entendida, aqui, como ato ou processo através do qual a mente forma uma imagem ou idéia

de um objeto. Uma idéia concebida como o objeto direto do pensamento e como a contra partida ou transcrição de um objeto conhecido por esse meio.

Uma representação pode ter ainda vários aspectos que ainda estejam ocultos e nem todos se mostram de início num enfoque de pesquisa. É característica essencial daquilo que se mostra através da aparência e não se mostra totalmente quando apresentado numa parte apenas. Compete ao pesquisador desvelá-los, tornando-os presença. Torná-los “presença” implica fazer uma leitura a partir da expressão lingüística em busca do significado oculto que permitirá construir a rede de significações.

A rede de significações deve ser construída levando-se em conta *situações*, que são as informações relativas a um conjunto particular, pertencentes a um sujeito pessoalmente; *as reações*, que são as informações que se referem a uma orientação positiva ou negativa em relação ao objeto e de satisfação ou insatisfação do sujeito e, finalmente, *as circunstâncias* que são informações que se referem às circunstâncias particulares e interpessoais nas quais se dá a experiência. Nesta modalidade, o foco não é o indivíduo, mas a própria rede de significação.

Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno Situado

OZENEIDE VENÂNCIO DE MELLO MACHADO

Para que o fenômeno se mostre, não basta vivê-lo, pois, na imersão, a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige transcender esta perspectiva e espreitar as diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro. Este ato, essencialmente um ato de pesquisa, no seu sentido intrínseco de circundar o tema investigado, é buscado na perspectiva de compreender o vivido e de transcender o empiricamente dado.

A preocupação central desta trajetória de pesquisa se dá com o ato de compreender, mais do que explicar o objeto de estudo. A fenomenologia¹ significando discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo, enquanto uma práxis ou forma de ação, opera através do método que investiga a experiência, no sentido de compreendê-la e não de explicá-la. Compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge da explicação. Compre-

¹ A palavra fenomenologia gera-se de duas expressões gregas, *phainomenon* e *logos*. *Phainomenon* (fenômeno) significa aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto; *logos* é tomado aqui como discurso esclarecedor.

ender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico, do objeto existir. Explicar é tomá-lo na sua relação causal.

Aqui está uma diferença fundamental. O êxito da pesquisa na Ciência natural é chegar a uma teoria explicativa sobre o objeto em estudo, com vistas à generalização, enquanto na Ciência humana, conquanto abandone os paradigmas² da Ciência natural que adotou por transplante de modelo, o que ocorre é a análise das experiências vividas, das ações e dos registros, centralizando-se na “experiência consciente”³ do sujeito, focalizando e apreendendo o sentido do objeto, mais do que nos constructos hipotéticos teórico-dedutivos que constituem os elementos fundamentais do chamado método científico das Ciências Naturais.

Enquanto na pesquisa positivista se privilegia o problema, “o que implica reificá-lo, desligando-o de sua estrita vinculação com a existência humana, sem a qual a essência do problema não pode ser apreendida”,⁴ na pesquisa fenomenológica não há problemas a serem investigados; o pesquisador tem suas dúvidas, as quais interroga. Essas dúvidas situam-se numa região de inquirido, na qual se localiza o fenômeno e que se constituirá como uma trajetória de pesquisa.

² O termo paradigma está sendo usado na mesma acepção a ele atribuída por T. S. KUHN (1976), um conceito abrangente com significado semelhante a “visão de mundo”, “filosofia”. Um paradigma prescreve áreas de problemas, métodos de pesquisa e padrões de solução e explicação, aceitáveis pela comunidade científica que os adota.

³ Experiência na fenomenologia é o mesmo que consciência, tem o sentido de o ser conhecedor estar voltado para. A experiência consciente é o relacionamento do sujeito com o seu mundo-vida.

⁴ SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980, p. 26.

Esta trajetória⁵ envolve um fundamento na fenomenologia⁶ enquanto escola filosófica. O objetivo é buscar a essência ou estrutura do fenômeno que deve mostrar-se nas descrições ou discursos dos sujeitos, do seu mundo real vivido. Há, portanto, grande ênfase na natureza descritiva do fenômeno pesquisado. Os discursos, referindo-se às experiências que os sujeitos vivenciam no seu mundo-vida,⁷ contêm uma situacionalidade na existência destes sujeitos. Isto quer dizer que só há fenômeno psicológico, enquanto houver sujeito no qual ele se situe. Assim, o objetivo desta pesquisa é captar, através das descrições das experiências vividas, a essência do fenômeno buscado. Isto, contudo, sem pretender uma universalidade de análise, pois nesta modalidade se dá maior relevância à dependência do fenômeno a um contexto existencial, no qual o fenômeno está situado, do que no conhecimento dos universais.

O encontro entre o pesquisador e o fenômeno a ser pesquisado segue uma trajetória, cujo itinerário é ir “à coisa mesma”⁸ e, na tarefa de tornar visível e explícita a constituição dos acontecimentos do mundo-vida, ilumina-se o fenômeno na revelação de sua essência.

Desse modo, exige-se uma postura de colocar-se diante do fenômeno de forma que este possa mostrar-se em si, tornando-se inaceitável tentar conformá-lo às teorias explicativas da realidade que a concebem com pressupostos de causalidade.

⁵ Esta modalidade de pesquisa é difundida nos Estados Unidos pelo Professor Amedeo Giorgi (1978) através dos seus trabalhos e cursos, assim como pelo Prof. Joel Martins, no Brasil.

⁶ Enquanto escola filosófica, surge com Husserl.

⁷ Mundo-vida ou *lebenswelt* refere-se ao mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo do ser, dimensão dentro da qual nos situamos.

⁸ Ir à coisa mesma: Para Husserl, a volta “à coisa mesma” constitui-se numa tentativa de reencontrar a verdade nos dados originários da experiência.

O que se adota é uma atitude que se poderia chamar de *epoché*,⁹ que consiste no movimento de colocar o fenômeno analisado em suspensão ou evidência,¹⁰ para que o mesmo possa ser olhado naquilo que ele é, na multiplicidade de sua aparência.

Ao analisar uma descrição, é necessário despojar-se de seu referencial teórico paradigmático. Isto não significa que o pesquisador exclua o seu pensar, que não tenha uma postura prévia, pois, ao interrogar sistematicamente um fenômeno, ele já está sendo dirigido por um compreender pré-reflexivo do que ali vai encontrar. Ao recusar os pré-conceitos, as teorias explicativas, ele não parte de um marco zero ou vazio conceitual; ele parte de um nível pré-reflexivo que se torna reflexivo à medida que toma consciência e vai chegando a uma inteligibilidade do fenômeno.

A pesquisa fenomenológica diz respeito a um interrogar fenômenos, envolvendo um pensar direcionando o olhar no sentido da práxis denominada “experiência consciente” do sujeito no seu mundo-vida, para assim chegar à sua essência ou invariabilidade da sua estrutura.

Na perspectiva fenomenológica, não se podem considerar os acontecimentos “em si” como se fossem realidades objetivas. A realidade, enquanto recorte do fenômeno na temporalidade, é uma construção provisória e de fato fenomenal.¹¹ Assim, o pesquisador só pode tomar como objeto de análise a experiência humana dos acontecimentos que deseja pesquisar. Para Joel Martins,

*as divisões vulgares do universo em sujeito-objeto, mundo interior-mundo exterior, corpo-alma, servem apenas para suscitar equívocos. Dessa maneira, (...) o objeto de investigação não é o acontecimento em si, mas a natureza subordinada à maneira humana de pôr o problema.*¹²

A descrição¹³ ou o discurso é (para M. Ponty) a prova da existência do sujeito; é uma forma do sujeito colocar sua experiência rigorosamente como ela está acontecendo; ela contém significados da totalidade da experiência vivida, porém nem sempre totalmente explicitados no discurso.

O pesquisador é orientado por um sentido, por uma busca de significados que ele intui e detecta nos discursos, que revelam as intenções expressas ou articuladas. As proposições ontológicas ou epistemológicas representam as concepções sobre o fenômeno.

Não se pode esquecer que, dentro da perspectiva fenomenológica, todas as formas de objetividade implicam um relacionamento entre pesquisador e sujeito. O sujeito da pesquisa é atribuidor de significados, e o que se busca é a compreensão destes significados; portanto, uma meta-compreensão¹⁴ do fenômeno buscado, o que se constitui numa “interpretação”. A forma pela qual os dados são coletados é a de comunicação entre os sujeitos que descrevem o seu mundo-vida.

Os dados obtidos são situações tematizadas pelo sujeito. Na coleta de dados da pesquisa qualitativa, onde se busca a compreensão do fenômeno situado, a principal tarefa metodológica é a inter-

⁹ Significa redução de toda e qualquer teoria, crença, explicação *a priori*.

¹⁰ Para a fenomenologia é tudo aquilo que pode ser intuído, analisado e apropriado pela consciência. Intuir significa “passar para dentro da minha experiência.”

¹¹ Tudo aquilo que é percebido através da percepção ou pela consciência. O que se manifesta à consciência.

¹² MARTINS, Joel. e BICUDO, M.A.V. A pesquisa qualitativa em Psicologia; fundamentos e recursos básicos, p. 75.

¹³ Descrição “des ex-crivere” tem o significado de algo que é escrito para fora.

¹⁴ Meta-compreensão é o que Husserl denomina *cógitio*, *cogitatum*, ou seja, pensar o pensado.

rogação dos princípios gerais, segundo os quais o homem/sujeito organiza as suas experiências na vida cotidiana. O que se busca são os constructos que participam da experiência do senso comum do mundo intersubjetivo da vida cotidiana, ou seja, a compreensão das percepções da situação real existencial do sujeito.

Para a análise do fenômeno situado, portanto, daquele que colocamos diante dos nossos olhos, abandonamos a maneira comum de olhar, estabelecendo contato direto com o fenômeno vivido, através de uma leitura cuidadosa de todas as descrições, quando, então, o pesquisador chega a um sentido do todo, para o conjunto das proposições ontológicas e epistemológicas. Esta análise envolve dois grandes momentos: o da Análise Ideográfica e o da Análise Nomotética.

ANÁLISE IDEOGRÁFICA

Este tipo de análise refere-se ao emprego de ideogramas ou representações de idéias por meio de símbolos. Os ideogramas expressam idéias. Buscam tornar visível a ideologia que permeia as descrições ingênuas¹⁵ do sujeito. O *telos* nesta fase da pesquisa é produzir a inteligibilidade do fenômeno através do desocultamento das idéias articuladas antes do discurso ser expresso. Assim, o pesquisador na análise descobre e atribui significados. Este *insight*¹⁶ psicológico é ao mesmo tempo uma descoberta e uma criação porque requer uma atitude de múltiplos modos de compreender. Este momento se dá dentro de uma imersão empática no mundo da des-

¹⁵ Descrições ingênuas vistas como naturais e espontâneas.

¹⁶ Refere-se àquilo que se doa à consciência e é, no seu sentido mais elevado, um ato da razão; trata-se de um "ver" dentro da situação.

crição, onde o pesquisador procede em direção à intersubjetividade ou ao momento em que os mundos pesquisador/pesquisado se interpõem em áreas que se tocam e se interpenetram. O pesquisador busca acesso ao mundo-vida e ao pensar do sujeito.

Apreendem-se, então, da leitura de cada descrição as "unidades de significado", enquanto aspectos que impressionam o pesquisador, dentro do seu campo perceptual, para chegar à evidência das experiências. Convertem-se as "unidades de significados" selecionadas do discurso para um discurso educacional na forma de asserções que indiquem o mais fielmente possível as idéias articuladas no discurso do sujeito. Dá-se então a passagem dos objetos para os significados. No conjunto da descrição, nenhum objeto se apresenta isolado, mas pertinente a um horizonte¹⁷ existencial. Faz-se, então, através de uma redução,¹⁸ uma síntese das proposições consistentes apresentadas nas expressões reveladoras do pensar do sujeito, constituindo agrupamentos por temas, entendidos como categorias abertas. Este movimento caracteriza-se pela busca da essência ou da estrutura do fenômeno. Ao ver que o fenômeno se ilumina diante de si, o pesquisador reconhece-se ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre o seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, onde, através da intersubjetividade, estabelece objetivamente os seus resultados.

A essência ou a estrutura do fenômeno não é o fim da análise, mas o meio através do qual se pode trazer à luz o que as rela-

¹⁷ Entendido como a espacialidade que se prolonga até onde a compreensão do olhar alcança, e que se estende à medida que a compreensão abrange "coisas", apropriando-se mais do mundo.

¹⁸ É o movimento do espírito humano que, através dos seus atos de perceber, intuir, imaginar, fantasiar, lembrar, raciocinar, organizar, consegue transcender a multiplicidade dos diferentes aspectos do fenômeno olhado e compreender aquilo que lhe é essencial.

ções vividas apresentam de ordem geral ou de aspectos idiossincráticos. Para tanto, recorreremos à Análise Nomotética, porquanto ela equaciona esses aspectos.

ANÁLISE NOMOTÉTICA

O termo nomotético deriva-se de *nomos*, que significa uso de leis, portanto, normatividade ou generalidade, assumindo um caráter de princípio ou de lei. A análise nomotética na pesquisa qualitativa indica um movimento de passagem do nível individual para o geral, ou seja, move-se do aspecto psicológico individual para o psicológico geral da manifestação do fenômeno. A estrutura psicológica geral é resultante da compreensão das convergências e divergências dos aspectos que se mostram nas análises ideográficas. Esta direcionalidade para a generalidade é obtida pelo pesquisador ao articular as relações das estruturas individuais entre si.

Os significados provenientes de uma descrição não estão estritamente limitados à experiência do indivíduo do qual eles emergiram, não pertencem à uma única realidade, mas à de vários outros, sem que isto implique pertencer a todos os sujeitos. Assim, não se têm proposições de ordem universais, mas gerais. O pesquisador busca, então, determinar quais aspectos das estruturas individuais manifestam uma verdade geral, podendo ser tomadas como afirmações verdadeiras e quais não o podem. As convergências passam a caracterizar a estrutura geral do fenômeno. As divergências indicam percepções individuais resultantes de modos pessoais de reagir mediante agentes externos.

A análise nomotética não é apenas uma verificação cruzada da correspondência de afirmações reais, mas uma profunda reflexão sobre a estrutura do fenômeno.

As generalidades obtidas nesta análise indicam a iluminação de uma perspectiva do fenômeno, considerada a inesgotável abrangência do seu caráter perspectival.¹⁹ Outras pesquisas contribuirão para desocultar outros aspectos do fenômeno, na direção da sua completude.

RELATO DE UMA PESQUISA (ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA DE 1º GRAU: VISÃO DE CIÊNCIA VEICULADA PELOS ALUNOS)²⁰

Este trabalho trata fundamentalmente de mundo-vida, o qual compartilho com os sujeitos desta pesquisa. O ensino tem sido meu “habitat psicológico”, de há muito. São 20 anos de trabalho com Educação, 14 dos quais, no “Ensino de Ciências”, como professora de 1ª a 8ª séries. Portanto, “pensar” o Ensino de Ciências tem feito parte da minha existência.

No Ensino de Ciências, a década de 70 foi marcada pela profunda influência da excessiva valorização da experimentação e do método científico. Com esta metodologia, acreditava-se ensinar Ciências desenvolvendo o pensamento lógico e o espírito científico. Esta proposta conceitual-metodológica foi compreendida como um transformar as crianças, desde os primeiros passos, em pequenos cientistas, com a visão de que só seria possível aprender Ciências através de simulações de atividades que permitissem a redescoberta de conceitos. O método científico, no entanto, foi reduzido ao método da redescoberta, levando a um mecanicismo metodológico.

¹⁹ É empregado para significar que o fenômeno é percebido nas suas várias perspectivas.

²⁰ Dissertação de Mestrado — PUCSP, 1990.

Ao deslocar os fenômenos da Natureza para o laboratório, estes foram seccionados da sua totalidade, sendo, assim, reduzidos a simples fatos, por perderem a base de reflexão ao serem descontextualizados do seu cenário natural, o mundo. Esta segmentação impediu o aluno de compreender e interrogar o seu cotidiano e assim, por exemplo, o arco-íris deixou de ser observado no céu, no seu esplendor multicolor, para ser visto no laboratório, na dispersão de um raio de luz que atravessa um prisma que o decompõe. A realidade da vida cotidiana está organizada no aqui e no agora da minha percepção. A consciência é formada a partir da experiência, e a adoção "laboratorial" deixou escapar a cotidianidade da vida. A não superação dessa redução do fenômeno e o tratamento factual da Natureza redundaram numa fragmentação do conhecimento científico que não permitiu ao aluno a generalização ou a compreensão do experimento, perdendo assim o seu significado. Diante desta constatação, o professor teve duas direções a seguir: dar um passo à frente no sentido de avançar do laboratório para a Natureza, na postura de investigá-la na sua relação com o real-vivido, ou, o que parece ter ocorrido de modo mais geral, retroceder no sentido de refugiar-se nas teorias explicativas sobre os fenômenos.

O ensino de Ciências, assim, desvinculou-se cada vez mais dos problemas vitais do homem e da sua dimensão histórica e social, não se estabelecendo o laço indissolúvel entre ciência e produção social. O aumento dos problemas da degradação da qualidade de vida, bem como dos problemas sociais decorrentes veio apontar para uma revisão do significado e da utilidade da produção científica e tecnológica. Hoje os movimentos de inovação no ensino visam a incorporar a perspectiva político-econômico-social ao conhecimento científico, considerando seu caráter histórico e cultural.

Este trabalho teve como objetivo interrogar o Ensino de Ciências, na Visão de Ciência que os alunos veiculam, através do discurso dos sujeitos (40 alunos de 8ª série do 1º grau) pesquisados.

Os discursos foram produzidos a partir da pergunta orientadora: Como você vê o Ensino de Ciências?

Ouvir os alunos que vivenciaram este ensino significou buscar no seu mundo-real-vivido, qual a Visão de Ciência para a qual eles apontavam, para assim chegar à estrutura do fenômeno.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O Fenômeno Situado é uma modalidade de pesquisa qualitativa cujo objetivo é buscar a essência ou a estrutura do fenômeno, que deve se mostrar nos discursos (descrições) dos sujeitos. Há, portanto, grande ênfase na natureza descritiva do fenômeno pesquisado. Os discursos, referindo-se às experiências que os sujeitos vivenciam no seu mundo-vida, contêm uma intencionalidade na existência destes sujeitos. O pesquisador, ao ler o discurso do sujeito, é orientado por um sentido, por uma busca de significados que ele intui ou detecta. As proposições ontológicas ou epistemológicas representam as concepções sobre o fenômeno. As percepções que os sujeitos têm da sua experiência vivida passam a constituir os dados da pesquisa, ou as "unidades de significados" que compõem os elementos estruturais do fenômeno. O pesquisador é o atribuidor de significados e ao buscar compreendê-los realiza uma meta-compreensão do fenômeno, o que se constitui numa interpretação.

Para análise do fenômeno Ensino de Ciências, estabeleceu-se um contato direto com o fenômeno vivido, através da leitura cuidadosa de todas as descrições, quando, então, se chegou a um sentido do todo, para o conjunto das proposições. Esta análise envolve dois

grandes momentos: o da Análise Ideográfica (Individual) e o da Análise Nomotética (Geral).

O fenômeno se iluminou, indicando a Visão de Ciências veiculada pelos alunos e suas perspectivas para o ensino.

Os sujeitos caracterizaram o “seu” real-vivido no Ensino de Ciências, tecendo considerações sobre diversos aspectos. Emergiram, assim, uma Visão de Ciências bem como diretrizes gerais para o ensino.

Os alunos apontaram para:

1. Uma ciência existencial:

É na relação homem-mundo que o homem compreende a si mesmo e ao mundo.

2. Uma ciência emersa da história:

O ensino deve incorporar a perspectiva político-econômico-social do conhecimento, dado seu caráter histórico e cultural.

3. Uma práxis superadora da dicotomia teoria e prática:

É o engajamento da ação que estabelece o relacionamento entre os homens e o seu mundo.

4

Fenomenologia do Ato Criador Visual – II

CARMEN SYLVIA GUIMARÃES ARANHA

Refletir sobre processos educacionais que envolvam o conhecimento artístico-visual traz muitas questões: é importante fazer leituras visuais de obras de arte e do próprio trabalho do estudante da área? Qual deve ser o envolvimento deste estudante em questões relativas às aulas de ateliê? Deve-se fazer muitas visitas a museus? E a História da Arte, deve ela apoiar o trabalho da Educação Artística?¹

Podemos formular uma infinidade de perguntas sobre este processo de conhecimento. Podemos, também, dizer que as mais contemporâneas formas de educar com a Arte colocam que o entrelaçamento de leituras visuais, fazer artístico e reflexões sobre a História da Arte contribuem, da mais eficaz maneira, para o desenvolvimento do conhecimento artístico-visual.

A questão estaria, deste modo, resolvida.

¹ O presente texto dá continuidade às reflexões apresentadas pela autora em *Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos*, v. 2, n. 2, 1991, São Paulo, 1991.

Entretanto, transformar a Educação Artística em estado de conhecimento exige outras reflexões sobre a matéria: para além da forma, devemos pensar no ato de conhecimento visual em si, pensar-se no desvelamento da consciência humana com um novo sentido visual, que surge das diversas experiências vividas pelo ser. Podemos, desse modo, discutir a Educação Artística sob a ótica de uma lógica que estabeleça interrogações sobre a estrutura dos atos de conhecimento visual e falar sobre estas coisas com a pretensão de ampliar a compreensão do aluno sobre sua expressão plástica, expressão que é reflexo de um fazer artístico genuíno, espontâneo e, ao mesmo tempo, contemporâneo a ele.

O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Por educação entendemos: um processo de conscientização da relação ser-mundo e decorrentes ampliação e comunicação do horizonte individual.

Por arte visual entendemos: um processo de decodificação e recriação visual das relações ser-mundo. Este processo organiza-se através de referenciais visuais e sua expressão (ou discurso expressivo) se dá em materialidades, em formas, luzes, em espacialidades, etc. A Educação Artística é, então, um processo de conhecimento que evoca, também, a construção de uma trajetória de expressão do ser.

A LÓGICA QUALITATIVA: FENOMENOLOGIA

Falamos que um ato de conhecimento visual é um desvelar da consciência, uma descoberta de um novo sentido sobre a experiência que foi vivida. Assim, achamos que um ato deste tipo é um ato de criação, é o desvelamento de novos horizontes que originam novos sentidos que, então, refundam aquilo que já foi visto ou

experienciado. Surgindo uma forma deste processo, surgirá sua projeção num sentido novo.

Para se compreender estas idéias, o pensar não deve dirigir-se imediatamente à expressão artística em si ou à possíveis leituras que uma obra possa oferecer. A motivação é distinta: devemos pensar na idéia de que tensões surgem da relação ser-mundo; estas alojam-se na consciência humana como imagens que, em si, são origens de atos artísticos criadores. Aqui, consideramos que as imagens alojam tensões visuais de movimentações e de apreensões de sentidos de experiências vividas pelo ser. Merleau-Ponty, em seu texto "O Olho e o Espírito", diz que "as imagens são o interior do exterior e o exterior do interior que a duplicidade do sentir torna possíveis". Deste modo, a imagem pode ser uma síntese visual da maneira particular de cada um existir ou, então, *diagramas essenciais das experiências vividas*. Se assim for, as imagens não só guardam origens do conhecimento como o processo de expressá-las é a possibilidade da construção de um fazer artístico criador. Mas o caminho para a expressão criadora não se apóia numa colagem direta da imagem formada. De fato, deve-se sofrer movimentações e tensões correlatas às sofridas nas experiências vividas, na busca de organizá-las plasticamente. Assim, estaremos ordenando e refundando um momento da existência.

Portanto, a Educação Artística deve ser, também, olhada através da possibilidade que o ser tem de ir às suas imagens formadas pelas diversas movimentações que realiza no mundo. Ir às imagens formadas é uma interiorização que, obviamente, desvela novos atos, novas dimensões de um existir reflexivo. Considerar imagens origens de atos criadores, dirigir-se à elas, revê-las em sua formação, desejar rerepresentá-las em expressões visuais exige uma relação com

a consciência temporal que as alojou. O objeto de estudo, assim colocado, é dirigido à visão do sujeito contemporâneo. É necessário desvelar a consciência fenomenológica, dirigir seus atos à experiência que se alojou como sentido e que criou o estado de consciência visto, a tensão visual, a *imagem*.

O estado de conhecimento artístico-visual apóia-se numa operação de movimentações que se dão no espaço da experiência vivida pelo ser e se refere, também, à sua consciência temporal, ou seja, aos fenômenos visuais que reapresentam estas vivências espaço-temporais em possíveis expressões.

Na dúvida de Cezanne, Merleau-Ponty diz que “o pintor retoma e converge justamente em objeto visível o que sem ele permanecería encerrado na vida separada de cada consciência: a vibração das aparências que é o berço das coisas”. Ou seja, nas tensões das experiências vividas, transformadas em imagens, alojam-se origens do conhecimento artístico-visual.

5 A Situacionalidade de Psicologia Educacional – Adolescência nos Cursos de Licenciatura na Unicamp

LUCILA DIEHL TOLAINE FINI

Na minha experiência em cursos de Licenciatura na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desde 1977 convivendo com a inquietação e insatisfação de professores e alunos e participando de encontros e congressos, tenho me preocupado com a complexa questão da formação de professores, com as chamadas disciplinas pedagógicas, em especial com a Psicologia Educacional que se concentra nos estudos sobre Adolescência, nos cursos de Licenciatura, exigência legal para o exercício do magistério de 1º e 2º graus.

Minha inquietação quanto à formação de professores, diante da insatisfação de alunos e professores assim como das contradições encontradas na cotidianidade do magistério, levaram-me a interrogar a Psicologia Educacional-Adolescência enquanto disciplina do Curso de Licenciatura e a procurar ouvir os alunos destes cursos sobre suas expectativas.

A INVESTIGAÇÃO NO ENFOQUE FENOMENOLÓGICO: TRAJETÓRIA

No estudo desenvolvido procurou-se alcançar uma "compreensão" da Psicologia Educacional-Adolescência, enquanto disciplina obrigatória dos cursos de Licenciatura da Unicamp. Assumindo uma postura que tem por base a fenomenologia hermenêutica,¹ procurou-se esclarecer a Psicologia Educacional-Adolescência, que está oculta no cotidiano educacional. A "compreensão", de que se fala aqui, difere da inteligência tradicional que está confinada "as naturezas verdadeiras e imutáveis". A compreensão coloca antes de qualquer raciocínio a "coisa mesma" e ir à "coisa mesma", àquilo que se mostra na experiência, é ir às origens e, nesse sentido, o conhecimento produzido diverge do conhecimento que se produz por simples inspeção de dados.

Compreensão é aqui entendida não como alguma capacidade especial ou como um "dom", mas como o elemento constitutivo do ser humano como ser-no-mundo. A compreensão é co-original com a existência de cada um e se refere à possibilidade do ser conhecer aquilo de que é capaz, de esclarecer pela reflexão o que se mostra obscuro.

Não se trata, no caso, de coletar dados, reuni-los, ou de observar fatos. O conhecimento dos fatos implica sempre um conhecimento de essências, e a visão da essência é uma retomada,

¹ HEIDEGGER, M. *Being and Time*. Transl. John Macquarrie e Edward Robinson. New York: Harper & Row Publishers, 1962. MARTINS, Joel. *Psicologia da Cognição*. Em: *Temas Fundamentais da Fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.

uma elucidação implicando na reflexão, como constitutivo do ser, implicando em repensar o pensado.

Procura-se focalizar, no caso, a Psicologia Educacional-Adolescência como ela se mostra no discurso dos alunos, sem parcializá-la e sem explicá-la a partir de conceitos prévios, entendendo que só é possível compreender o sentido amplo de um fenômeno quando este é examinado no seu modo específico de manifestar-se.

Trata-se da abstenção sistemática e intencional de juízos prévios, como recurso para fins analíticos, para ir-se mais adiante da atitude natural, colocando-se em suspensão não apenas o conhecimento prático, mas as próprias proposições da ciência psicológica.

Essa abstenção não significa negar o pré-refletido mas sim a possibilidade de revelar os pré-conceitos, buscando a compreensão e um estado de alerta para o fenômeno observado, partindo da sua própria realidade e não de conceitos e crenças veiculados sobre ele.

Isto quer dizer que o investigador não tem a pretensão de analisar o fenômeno como um expectador neutro, negando a experiência passada, em especial a experiência na sua área de estudos e de especialização. Ao adotar a perspectiva psicológica para analisar o fenômeno, não se considera que a complexidade e riqueza da realidade possa estar esgotada através dessa única perspectiva.

O inquérito, no enfoque adotado, não se inicia a partir de pressupostos teóricos, de crenças ou de hipóteses a serem comprovadas. Procura-se ver, de maneira particularmente aberta, como a Psicologia Educacional-Adolescência se mostra em si mesma para os alunos, no discurso.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DEPOIMENTOS

Este estudo sobre a Psicologia Educacional foi desenvolvido a partir da proposta de Giorgi para investigação em psicologia sob o enfoque da fenomenologia,² cumprindo a trajetória delineada a seguir:

Obtenção de Depoimentos — Trata-se de recolher, inicialmente, elementos através de depoimentos, dentre os alunos de todos os cursos de Licenciatura oferecidos pela Unicamp.

Em sala de aula, solicitou-se a todos os alunos matriculados em disciplinas pedagógicas da Licenciatura da Unicamp que escrevessem de maneira particularmente aberta, a partir da pergunta orientadora: “Como você vê a disciplina Psicologia Educacional-Adolescência nos cursos de Licenciatura da Unicamp?”

Às respostas escritas dos alunos, dadas a partir da pergunta orientadora, deu-se o nome de “depoimentos” no desenvolvimento da investigação.

Leitura Geral Para Apreensão do Sentido do Todo — Obtidos os depoimentos, foi feita uma leitura geral, sem que se tivesse definido *a priori* qualquer aspecto a ser analisado, ou destacado, com o intuito de se apreender o sentido global do discurso. Cada depoimento foi lido por inteiro, buscando-se compreender a linguagem utilizada e o sentido do conjunto das colocações dos alunos, através de análise léxica e sintática.

Delimitação das Unidades Significativas — Depois da leitura global, cada depoimento foi lido tantas vezes quanto se mostraram necessárias, procurando-se analisar qualitativa, sistemática e

² GIORGI, Amedeo e outros. *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

rigorosamente até colocar em evidência as unidades significativas. Essas unidades foram emergindo gradativamente dos textos, a partir da perspectiva psicológica adotada na investigação, à medida que se procedia à releitura dos depoimentos e que se mostravam modificações da situação focalizada para cada depoente. Observe-se que as unidades significativas destacam-se em relação à perspectiva adotada na investigação e só têm significado em relação ao conjunto dos depoimentos e do estudo realizado, e que emergem do texto através de reflexão.

Ao se descrever o fenômeno, procura-se ter o cuidado de não impor categorias pré-definidas sobre ele. Descrever implica na análise cuidadosa do fenômeno em suas possibilidades. Descrever, em oposição a explicar, envolve a seleção de um domínio de inclusão e um domínio de exclusão sendo que, na inclusão encontram-se todos os fenômenos da experiência e na exclusão, os julgamentos de realidade e de metafísica.

Através da leitura e releitura dos depoimentos o que surge são os aspectos estruturais, invariantes, os padrões que se repetem, as unidades significativas que mostram-se como destacadas pelos alunos.

Unidades Significativas — Unidades significativas não são elementos que existem “per se”, mas apenas em relação à perspectiva adotada por quem analisa. As unidades significativas não se encontram diretamente delimitadas de maneira expressa nos textos dos alunos, mas se mostram através da leitura dos mesmos e à medida que o investigador verifica modificações para o sujeito quanto ao significado das situações descritas. Elas emergem dos textos de acordo com a leitura que deles faz o investigador.

As unidades significativas, no enfoque psicológico-fenomenológico, são entendidas como constituintes e não como elementos, o que quer dizer que têm significado em relação ao todo analisado ao depoimento completo e ao conjunto dos depoimentos dos alunos, considerada a perspectiva adotada e o fenômeno focalizado. O significado do todo de cada depoimento se revela nas unidades significativas e estas, por sua vez, só têm significado em relação ao sentido do todo.

Esclarecimento da Linguagem Coloquial do Depoente —

Depois de se destacar as unidades significativas, o discurso do sujeito é lido a partir de interrogações sobre a Psicologia Educacional-Adolescência. As respostas a estas interrogações, através da reflexão e da variação imaginativa, permitem esclarecer a linguagem utilizada de forma coloquial pelos alunos.

A compreensão origina-se no momento do surgimento da fala dos alunos e só há possibilidade de compreensão na interpretação, que é um meio de fazer a compreensão explícita. A análise do significado torna o fenômeno inteligível, à medida que se prossegue no inquérito descritivo e que se desenvolve a análise interpretativa.

Variação Imaginativa — Na variação imaginativa, o investigador procura colocar-se na perspectiva do depoente para indagar sobre como ele pensa, sente, analisa e julga a situação investigada. A leitura e releitura do texto remetem sempre à perspectiva do aluno, ao contexto em que foi elaborado. O investigador adota o esquema de referência do autor do discurso, procurando ver como ele vê a situação usando o caminho imaginativo que não significa o investigador se permitir andar ao acaso, elucubrar sem rumos ou perder-se na fantasia acerca da situação. O caminho imaginativo implica na

imaginação metódica e significa que o investigador mobiliza o seu pensar próprio no sentido de esclarecer o discurso.³

Ao analisar os discursos dos alunos, o investigador procura explorar o material em profundidade e de maneira cuidadosa, através da reflexão. A variação imaginativa implica em dirigir perguntas ao texto sobre o pensamento do autor e indagar sobre seu pensamento, sobre o que ele pretendia dizer quando de sua elaboração. As palavras utilizadas em um texto podem apresentar, no léxico, diferentes sentidos e é preciso localizar qual deles (ou quais deles) melhor aponta para aquilo que o autor em questão pretendia expressar e qual deles esclarece o enunciado, o pensamento do autor.

Os símbolos implicam um sentido direto primário e literal que designa outros sentidos que podem ser apreendidos através do primeiro. Decifrar o sentido que se mostra primeiro nas palavra implica no trabalho de interpretação.⁴

Ao interpretar um depoimento, é preciso deixar que o texto se traduza na maneira de pensar do leitor. Cabe, ainda, diante do texto de um depoimento, indagar sobre os desdobramentos de sentido que ele permite e cumpre buscar tais desdobramentos do sentido através da leitura e da reflexão.

Quando se menciona o refletir no enfoque fenomenológico de investigação, não se está propondo uma fora simples de conhecimento de algo que está diante dos olhos, mas sim uma tarefa que deverá substituir a medida, a avaliação métrica através do exame rigoroso da experiência humana no qual o investigador se propõe observar as coisas como se mostram na sua pureza original.

³ MARTINS, J. Contribuição da Fenomenologia à Psicologia Clínica: Imaginação e Fantasia. Em: *Fenomenologia e Psicologia*. Organizado por Iolanda Cintrão Forghieri. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

⁴ RICOEUR, P. *O Conflito das Interpretações*. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1979, p. 15.

SÍNTESE E DISCUSSÃO

A reflexão sobre o conjunto das unidades obtidas direcionada pela interrogação do investigador permite uma descrição sintetizada, consistente, elaborada a partir da perspectiva psicológica adotada desde o início da trajetória.

A análise interpretativa dos depoimentos deverá permitir formulações gerais que integrem a riqueza dos conteúdos identificados no discurso dos alunos.

A análise hermenêutica implica em uma atividade criadora, desde que o significado nem sempre se mostra de maneira imediata no discurso. Por meio da linguagem, o ser humano se expressa, se manifesta, mas na linguagem o sentido permanece por vezes latente e por vezes oculto. A interpretação hermenêutica cabe esclarecer o significado subjacente e, para isso, deve ir além de aspectos parciais daquilo que é expresso no discurso.

A partir da análise dos depoimentos, vai-se delineando um quadro que mostra a necessidade e o mérito de se garantir, no curso de Licenciatura, um espaço para reflexão sobre o ser humano, recuperando o cuidado e superando as concepções limitadoras do humano em educação.

Os depoimentos mostram, mesmo entre os insatisfeitos com a Psicologia Educacional, o interesse quanto à problemática humana e que os alunos não rejeitam o estudo de Psicologia e nem chegam a colocar em questão a Psicologia em si mesma.

Os alunos apresentam um conjunto de dúvidas e perplexidade em relação à adolescência e educação que, por si só, constituíram uma temática ampla e significativa a ser focalizada, não apenas em um, mas em mais de um curso de Psicologia da Educação e nas demais disciplinas da Licenciatura, com proveito e efetividade. Isto,

porém, depende da maneira como o conjunto das disciplinas for desenvolvido no curso.

O aluno, como um ser reflexivo, preocupa-se com seu devir, toma consciência de si mesmo e vê sentido na Psicologia Educacional-Adolescência quando pode colocar em foco o mundo-vida com seus horizontes, suas contingências em lugar de deter-se apenas em teorias psicológicas apresentadas como um conhecimento pronto e acabado.

A interpretação dos depoimentos mostrou diferentes situações, onde a maneira como a disciplina Psicologia Educacional vem sendo ministrada não responde às expectativas dos alunos. É preciso que a Psicologia Educacional não deixe de focalizar as perplexidades dos alunos; não permaneça restrita a um conjunto de informações, apresentadas como um conhecimento pronto e acabado, academicamente estruturado; não deixe de focalizar a problemática do ensino de 1º e 2º graus como algo que desafia a reflexão e que cabe desvelar e compreender.

É preciso que os professores conheçam o que vem acontecendo na Psicologia Educacional-Adolescência, nas Licenciaturas, ou pelo menos que procurem conhecer a maneira pela qual os alunos vêem a disciplina em questão. Tomar conhecimento, porém, não soluciona por si só o problema dos cursos de formação de professores. É preciso que se coloque em questão tanto a prática pedagógica como também o esquema de referência que sustenta os estudos sobre a dimensão pedagógica da educação.

As disciplinas de conteúdo pedagógico são prejudicadas, é verdade, pela desmotivação do aluno pela carreira do magistério e pelo desinteresse e desatenção que afetam a Licenciatura na estrutura da Universidade. Mas também cabe lembrar que, quando a

atenção está centralizada em um a Psicologia da Educação que privilegia as teorias da aprendizagem e as teorias de desenvolvimento no enfoque das ciências naturais positivistas, o fenômeno da educação não se esclarece e se perde de vista as questões essenciais referentes à maneira do homem estar-no-mundo, experiência o mundo e as relações entre a vontade, a intencionalidade e cognição.

Os alunos assinalam também, em relação às disciplinas de conteúdo pedagógico, problemas sérios de integração e inter-relação, problemas estes difíceis de solucionar.

A necessária articulação entre as disciplinas de um currículo não é facilmente efetivada como tem mostrado a experiência. Entretanto, mais do que nunca, torna-se necessário o esforço em direção à interdisciplinaridade nos cursos de Licenciatura. A busca da interdisciplinaridade exige o exercício da vontade dos professores envolvidos na Licenciatura e um trabalho sério e dedicado de profissionais que apresentem um profundo domínio de suas áreas de conhecimento. É preciso que os professores se disponham ao diálogo, a estudar em conjunto e descortinar as possíveis perspectivas, os vínculos, conexões, articulações possíveis entre disciplinas.

A Licenciatura não-terá sentido enquanto cada disciplina do curso continuar a ser apresentada aos alunos como um conjunto de conhecimentos e cujo sentido se esgota em si mesmo, independentemente das demais que compõem o curso, e sem que exista um projeto geral e definido para a formação de professores assumido por todos os envolvidos. Este projeto deverá imprimir direção ao trabalho realizado em cada uma das disciplinas, de maneira a reuni-las em um todo que tenha sentido para o programa de formação de professores.

6 Capoeira Angola: Lição de Vida na Civilização Brasileira

LUIZ AUGUSTO NORMANHA LIMA

Minha preocupação inicial era desvelar o que estava oculto na prática atual da Capoeira, uma atividade criada pelos escravos, e que veio se desenvolvendo até os dias atuais passando por muitas transformações. Praticada, atualmente, na sua grande maioria como esporte, denominada Capoeira Regional, tal denominação aparece em 1930 quando foi criado este estilo em oposição à Capoeira Angola, denominada assim desde a época da abolição dos escravos. Participante do mundo-vida da Capoeira há vários anos, sabia que pouco se falava em Capoeira Angola no estado de São Paulo, sendo praticada apenas em Salvador por alguns poucos grupos, os mais tradicionais.

Inquietava-me saber que existia uma diferença da Capoeira Regional para a Capoeira Angola. Esta inquietação era já um direcionamento da consciência que sugere um compreender, um assimilar e um estar alerta para o que se pesquisa, uma apropriação humana que se inicia na preocupação e caminha para uma reflexão. Contudo, para chegar a esta reflexão foi preciso adotar um rigor que

não estava simplesmente em sair de um *a priori*, aceitando-o ou rejeitando-o como vem sendo desenvolvido a pesquisa empírica positivista.

O presente ensaio apresenta os momentos da pesquisa realizada segundo uma ordem da pesquisa qualitativa Fenomenológica Estrutural. A reflexão do que é Capoeira Angola só poderia ser realizada diante de um pensar o pensado. Neste caso pensar o que os Mestres de Capoeira dizem o que é a Capoeira Angola.

O PRÉ-REFLEXIVO

Para Merleau-Ponty,¹ a reflexão é, de fato, uma reflexão quando se realiza sobre uma experiência pré-reflexiva, ou não reflexiva e, conseqüentemente, produz mudanças na estrutura da nossa existência. O pré-reflexivo refere-se à necessidade de freqüentar o campo fenomenal e tornar-se familiarizado com o sentido do fenômeno.

O pré-reflexivo, nesta pesquisa, inicia-se com o questionar qual a expressão que se dá na Capoeira Angola que não foi difundida para o grande público e para os adeptos da Capoeira na atualidade? O que havia de diferente entre a Capoeira Angola e a Capoeira Regional, hoje em dia mais difundida?

Estas questões apontavam para a necessidade de desvelar o que estava oculto no discurso da Capoeira Angola, ou seja, desvelar o Ser Capoeira Angola. O movimento de ir e voltar, de querer entrar numa reflexão sobre Capoeira Angola, é um movimento que se dá no pré-reflexivo.

¹ MERLEAU-Ponty, M. *Phenomenologie de la Perception*. Paris: Gallimard, 1945.

INTERROGAÇÃO

O querer desvelar, sem preconceitos, fez-me sair do que já existia nos estudos sobre Capoeira Angola, nas várias análises e modelos propostos, para ir à coisa mesma, onde se realiza atualmente a Capoeira Angola, colocando uma interrogação para os Mestres mais tradicionais de Capoeira: o que é Capoeira Angola?

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Assim, fui a Salvador e me dirigi a vários Mestres para ouvi-los, na expectativa de que pudessem expressar uma idéia de Capoeira Angola, expressar o "Ser Capoeira Angola".

Em julho de 1990, foram contactados 26 Mestres de Capoeira em Salvador (Bahia), dos quais 22 predispuseram-se a contribuir na pesquisa. Não havia nenhuma preocupação em selecionar Mestres. Foram analisados 14 discursos. Dois discursos não foram utilizados por falha na coleta, e um por solicitação do Mestre, para não publicar suas informações, havendo, ainda, cinco discursos arquivados. Os dez primeiros discursos analisados mostraram para mim, pesquisador, que há realmente uma diferença entre a Capoeira Regional e a Capoeira Angola e que o discurso desta última está mesmo em extinção. Os dez discursos foram apresentados num relatório de pesquisa² para a Fapesp, agência financiadora do projeto. Quatro discursos foram utilizados na dissertação de Mestrado,³ por se mostrarem discursos de Mestres, que no meu entender, con-

² LIMA, L. A. N. *Capoeira, um Discurso em Extinção*. Pesquisa financiada pela FAPESP São Paulo: não publicada, 1990.

³ LIMA, L.A.N. *Capoeira Angola: lição de vida na civilização brasileira*. São Paulo, 1991. 150p. (Dissertação de Mestrado — PUC/SP)

servavam o discurso da Capoeira Angola, depois de uma primeira reflexão na análise de dez Mestres, realizado no primeiro estudo.

Os dois estudos, acima citados, então, seguem a orientação de uma análise de discursos segundo a trajetória da Pesquisa do Fenômeno Situado de ordem qualitativa.⁴ Optei, neste ensaio, por apresentar o resumo da análise realizada com os discursos dos quatro Mestres que utilizei em minha dissertação de mestrado.

Após a transcrição dos discursos, das fitas cassete, a análise do individual ou idiográfica se fez seguindo os passos apontados pela trajetória metodológica. Descrição é a retirada do discurso da fita cassete sem alterar uma única palavra do Mestre. Na atribuição de significados às unidades do discurso, o pesquisador julga mais significativo determinadas unidades e as destaca do discurso para análise. É a busca do essencial. Consiste na abstração das palavras e frases que funcionam como significadores existenciais. Isto é, frases revelatórias. A este movimento que vai da retirada das unidades de significado até a estrutura existencial, portanto, até unidades que revelam um evento de vida do Mestre, é denominado Redução Fenomenológica. Após a Redução Fenomenológica, alguns discursos necessitam de uma reorganização das unidades, pois muitas delas convergem entre si, falam sobre o mesmo assunto, ainda são convergências dentro do próprio discurso. Finalmente, após a reorganização das unidades, reduzidas fenomenologicamente e convergidas, nos quatro discursos dos Mestres de Capoeira, realizei a interpretação fenomenológica, que é a transformação das expressões cotidianas do mestre de Capoeira numa linguagem adequada, com ênfase

⁴ MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos Básicos*. São Paulo: Moraes/Educ, 1989.

no fenômeno que está sendo investigado. Os três momentos (descrição, redução e interpretação fenomenológica, constitutivos da análise idiográfica) são inter-relações de unidades de significados, referem-se à inteligibilidade que se articula em cada discurso e constituem um momento de análise psicológica individual.

Ao terminar a análise idiográfica, prossegue uma outra análise em busca de uma normatividade. A pesquisa qualitativa do fenômeno situado não busca generalização, mas uma normatividade, que se dá na análise nomotética. O quadro nomotético possibilita a construção dos resultados da pesquisa.

CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Há, para os discursos dos Mestres analisados, na atualidade da Capoeira, por parte de seus praticantes, falta de conhecimento e uma descaracterização que se acentuou na transformação do estilo Capoeira Angola para o estilo Regional. A transmissão da cultura negra foi negada com o passar do tempo. A Capoeira Regional atualmente praticada é apenas fruto de um mecanicismo que as pessoas envolvidas não conseguem mais ultrapassar. A Capoeira Angola funciona atualmente como uma resistência e preservação cultural. Houve mudanças visíveis no jogo, no jeito de tocar os instrumentos e no cantar; algumas características do jogo sumiram na atualidade, como a "Parada de Angola", o "Pegar no Laço", permanecendo seu significado genuíno em apenas alguns grupos. O portar do capoeirista mudou muito, não há mais um aprendizado constante e a forma como a Capoeira vem sendo divulgada na atualidade pode pouco servir como uma lição de vida. A Capoeira Angola, quando conservada em suas tradições, tem uma íntima relação com o jogo das relações humanas. O místico, a magia e a religião perderam-se

no tempo, alegando uma perda cultural. Há uma preocupação de vários Mestres com a Capoeira, de ela estar na escola formal de primeiro e segundo graus, pois a Capoeira genuína, a Angola, está em extinção.

O título "Uma Lição de Vida na Civilização Brasileira" refere-se a uma contribuição para a compreensão da participação da cultura do povo negro no Brasil para a formação geral da cultura brasileira, neste caso especificamente via Capoeira.

Através de toda a análise psicológica do individual e posteriormente, da análise do geral, ou nomotética, ficou visível, dos discursos dos Mestres de Capoeira, a "forma natural" da Capoeira, isto é, os movimentos, as figuras bem formadas e, em geral, as formas originais da "dança-do-jogo-de-luta" denominado Capoeira.

Como uma lição de vida para a Civilização Brasileira, a Capoeira tem uma universalidade. Por todo o Brasil são poucos aqueles que não ouviram falar em Capoeira. O número daqueles que a praticam torna-se cada vez maior. É possível que a Capoeira esteja sendo veiculada por alguns dos seus praticantes como uma forma agressiva ou simplesmente como um esporte de combate treinável e mecânico. Mas é possível, também, no contexto do geral, que haja aqueles que em sua prática transcendam o jogo da Capoeira para o jogo das relações humanas, para o jogo da vida, atribuindo à Capoeira uma dimensão característica de lição de vida para a Civilização Brasileira.

A Física Moderna como Instrumento da Educação: Uma Pesquisa de Fenômeno Situado

MARIA ELISA DE MATTOS PIRES FERREIRA

A escola, os professores, os alunos: são parte de meu mundo-vida. Principalmente os alunos. Afinal, por que me fiz professora?

Início de ano. Nós, educadores profissionais, sediados numa escola, reunimo-nos.

Chegados das férias, muitos de pele bronzeada, quase todos tagarelas, animados a enfrentar o novo (sic) desafio.

Alguns desleixados, desinteressados.

A maioria desejosa de vencer, acertar.

— Este ano será diferente, com certeza!

Planejamento. Discussões, livros em punho, elege-se o assunto, a estratégia, o autor.

Mais um ano de tentativa...

Também os alunos iniciam felizes o novo período letivo:

— Qual é minha classe?

Zeinho "caiu" comigo?...

Livros novos. Cheirando à tinta.

No estojo, lápis de todas as cores. Apontados. E canetinhas hidrográficas. Que luxo!

Um ano que começa, ou recomeça, como todos os outros. E, como todos os outros — tenho quase certeza — desenrolar-se-á: pouco a pouco arrefecendo-se o interesse do estudante, diminuindo visivelmente o ânimo dos professores. Juntamente com o desbotar dos livros e cadernos, esvai-se a vontade de aprender/ensinar. (Mas será que se esvai mesmo?)

Os alunos começam a faltar.

A frequência das faltas cresce aceleradamente, até que as ausências carminam por completo o diário de classe.

E o aproveitamento dos que insistem em permanecer? Revela-se através dos conceitos bimestrais: nulos, ou quase.

Professores preparam aulas de recuperação. Mas nada, ou muito pouco, conseguem.

DA PERPLEXIDADE ¹ À INTERROGAÇÃO

Eu, diretora de escola, fazendo parte do processo. Reunindo professores, discutindo as prováveis causas do fracasso escolar. Não do fracasso escolar de “qualquer escola”, mas da “minha” escola. Daquela que faz parte da minha existência, que integra a minha vida. Durante anos, pelo menos um terço do meu existir diário mescla-se com a história dela...

Cheia de paixão pela profissão, irritada por não conseguir vencer o desafio, pus-me a pensar nas possíveis razões da má comunicação professor-aluno.

¹ Enquanto nas Ciências positivas a curiosidade leva à solução de um problema, a perplexidade, aqui entendida, vai além da curiosidade: busca a natureza própria da coisa.

Deixando de lado os problemas sociais, as dificuldades econômicas que o país atravessa, as desavenças familiares — sempre apontados pelos professores como causas do fracasso escolar — permanecia em mim a pergunta: “por que essa criança, mesmo carente e fracassada em *nossa escola*, consegue calcular, confeccionar e empinar pipas como ninguém? fazer trocos sem errar num centavo sequer? construir carrinhos de rolimã, capazes de competir com os dos melhores marceneiros?

Desnutrida? Ora... Ganha dos outros nas competições esportivas.

Desinteressada? Pois bem... Conta-me com os olhos brilhantes a última aventura de “Stalone”.

Desmotivada? Até que ponto? Grita até enrouquecer quando o time de vôlei de nossa escola disputa um título.

Individualista? Sei que cuida com carinho dos irmãos menores, enquanto os pais trabalham.

Ouvi dizer que a maioria da população tem condições de aprender qualquer coisa desde que nos utilizemos de método adequado e lhe forneçamos condições e tempo... ²

Onde falhamos? No método? Nas condições? No tempo? Em tudo isso de uma só vez? Unicamente nisso? Ou poderá ainda haver outra variável olvidada?

Abro a porta de minha sala. Dá para o pátio. Vejo as crianças correndo, afogueadas pelo exercício. Ouço seus gritos, suas gargalhadas.

² Palestra proferida por Cipriano Carlos Luckesi, “A escola de 1º grau e a avaliação”, 1990, na FDE. São Paulo: Gravada em vídeo, FDE.

Fecho a porta. Retorno à mesa de trabalho. Soa o sinal do término do recreio.

Cerro os olhos. Nada encontro. Decido-me por dar um giro pela escola. Caminho pelos corredores. São muitas as salas de aula Dezoito ao todo. Percorro uma a uma, sem pressa. Portas abertas, dia quente. Observo os professores. Alguns escrevem na lousa, outros ditam questões. Crianças corrigem exercícios no quadro negro. Crianças lêem lições.

Retorno à minha sala. Cerro novamente os olhos e vejo, nítido à minha frente, um gigantesco fosso. Um espaço enorme, incrível. Num lado, nós adultos, professores, educadores. No outro, a dezenas de metros, as crianças.

A imagem é eloqüente: vemo-nos mas é impossível tocarmos; falamos, mas somos incapazes de compreendermo-nos.

É o fosso que separa escola de criança: fosso entre escola e realidade.³ Criança é realidade, é hoje. Criança é esperança, olhos para o futuro. Escola... divorcia-se da realidade, do hoje. Desconhece as luzes de neon, o laser, o Discovery, a TV, o rádio... Esquece-se de Caetano, Gil, Chico Buarque, Milton Nascimento... Beatles... Titãs... Ah Ah... sei lá o quê! Escola volta as costas (como se fosse possível!) para o amanhã e fala, fala, repete até cansar os feitos do passado. O Passado só se justifica quando se faz Presente. Quando se transforma em História. Quando aponta para o Futuro. Quando se torna Vivo. Mas, a escola mumifica o passado, transforma-o em cadáver e o oferece a quem só conhece a palavra VIDA.

³ Entendida aqui como o que existe de fato, verdadeiro. O que pode ser partilhado pelas pessoas através da intersubjetividade.

É o fosso que separa escola de criança: fosso entre escola e imaginação. Criança é imaginação. É Batman, Mulher Maravilha, Dumbo, Bambi, Tom & Jerry, He-man, Super Heróis... São árvores que falam, magos e reis de países do sem-fim... Escola é cópia de modelos: faça isso, não faça aquilo... Desde quando você viu um cachorro roxo, menino! Atente para a realidade!

Realidade? Ensinar o ontem, mumificado, estereotipado, é real. Deixar a criança sonhar, criar, falar de seu mundo interior é sair da realidade... "Faz-de-conta" não existe na escola.

Mas — vejam bem! — essa mesma escola espera que seus alunos, após se submeterem a ela, se transformem em seres criativos, tenham redação própria, redijam com vocabulário inédito e adquiram uma imaginação tal que venham a ser capazes de escrever um romance, um *best-seller* e de boa qualidade... como Machado de Assis, Guimarães Rosa ou Jorge Amado!

É o fosso que separa escola de criança: fosso entre o entregar pronto e o descobrir/fazer. Criança é ação. É querer colocar os dedos em tudo. Criança não vê com os olhos, vê com as mãos! É pegar, cheirar, apalpar, tentar re-construir a coisa de outro jeito. Escola... é mostrar para a criança os feitos prontos, acabados da Ciência. É contar-lhe os resultados a que, principalmente outros povos, chegaram.

E, curioso! essa mesma escola acusa as crianças de hoje de terem preguiça de pensar... À medida que crescem, diz, vão se tornando apáticas, não se interessam por nada, querem "tudo pronto", só para copiar...

É o fosso que separa escola de criança: fosso entre atomização e totalidade. A criança é um todo. Vê o mundo globalmente. Animais, plantas, utensílios, homens... Tudo é mundo. — Por que o

pardal voa? Tia! Vem cá, corre aqui ver como o sol está tão vermelho quanto a rosa! Você sabe como funciona o motor do carro? Que engraçado... por que o feijão depois de cozido amolece? — Criança... tudo vê, de tudo fala, sobre tudo pergunta, a um só tempo. Escola... é fragmentação, é ordem imposta. — Deixe esta pergunta para a aula de Ciências, agora é hora de Geografia!

Reabro os olhos e percorro vagarosamente minha sala com o olhar. À minha frente um quadro com o texto “O analfabeto político”, de Bertolt Brecht, que eu mesma pusera. Eu educadora, eu brasileira, eu cidadã do Terceiro Mundo... Eu privilegiada em relação à maioria de meu povo e, por isso mesmo, sentindo-me arcada sob um peso maior de responsabilidade, responsabilidade de fazer retornar à sociedade o que dela recebera. E penso na Educação. Educação, meu mundo-vida, desaguadouro por mim mesma escolhido para promover o retorno. Mas, como?...

Num país onde milhões de crianças são excluídas da escola antes mesmo de frequentá-la e outro tanto é forçado dela evadir-se logo nas séries iniciais do primeiro grau, num país onde a mortalidade infantil e a subnutrição assustam, eu tivera a oportunidade de fazer — desde menina — pelo menos três refeições diárias, estudar em boas escolas, completar o terceiro grau... E, então? Como ficar de braços cruzados? Mas... como? O que fazer?

Será que posso encontrar um caminho capaz de favorecer a aproximação da escola com o presente? com o real? Será que posso, com um beijo, como nos contos de fadas, despertar em “meus” professores a antiga *Physis* que, qual Bela Adormecida, repousa em profundo e milenar sono?

Assim pensando, emergiu de outra parte de meu mundo-vida, de minha formação em Física, a interrogação: “pode a Física

Moderna, através da divulgação de seus projetos, provocar mudanças na visão de mundo dos educadores a ponto de superarem a concepção mecanicista⁴ presente no seu mundo-vida e verem despontar possibilidades de uma nova escola?”

INDO À COISA MESMA

Após haver refletido sobre meu mundo-vida, isto é, meu mundo pré-reflexivo onde se tem dado minha existência, compreendi que só haveria um meio de satisfazer minha interrogação: “ir à coisa mesma”, interrogar o próprio fenômeno.

Como seria isso possível?

O caminho desvelou-se-me através de uma alternativa proposta por Husserl, situada entre o discurso especulativo da metafísica e o raciocínio das ciências positivas. Vi que por meio dessa terceira via despontava a possibilidade da essência do fenômeno mostrar-se-me.

Se fenômeno é tudo o que se revela, se manifesta, se doa ao sujeito que o interroga, então ele poderia doar-se a mim como dotado de uma essência.⁵

A proposta de Husserl veio de encontro à minha própria visão de ciência, re-construída e alargada a partir de meu contato com a Física Moderna, onde as existências do sujeito e do mundo não podem ser admitidas como independentes uma da outra. Só o

⁴ Concepção cartesiana de mundo: mundo-máquina, comandado por leis imutáveis, engenho causal e determinado, tornando a Natureza prisioneira de um fatalismo inflexível. A visão mecanicista separa o eu do mundo e fragmenta o saber, apresentando-o em “múgalhas”.

⁵ MARTINS, Joel, BICUDO, Maria Aparecida V. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: EDUC/Moraes, 1989, p. 4-5.

Portanto, tendo-me decidido pela proposta de Husserl (fenomenologia) como método alternativo de pesquisa por ser um caminho com significado para mim, que atende à minha postura de pesquisadora, dentro de minha visão de mundo, com o meu eu situado no mundo, rumei em direção ao fenômeno, naquilo que poderia se manifestar através de um sujeito que experienciasse a situação. Tratava-se, pois, de interrogar o fenômeno situado.

Assim, portando uma interrogação não decorrente de teoria alguma mas que provém de uma região de inquérito⁶ — a Escola, preocupada com sujeitos situados,⁷ encaminhei-me para o mundo-vida destes e busquei analisá-lo em termos de uma experiência vivida.

Esse “ir à coisa mesma” tornou-se possível quando me afastei da direção da escola para escrever minha dissertação de Mestrado em Educação, Supervisão e Currículo (PUC/SP, 1989). A escola tinha vaga a função de coordenador de Ciclo Básico⁸ e eu, com anuência dos responsáveis, assumi a coordenação das reuniões semanais, por dois meses consecutivos.

O grupo, de início, era composto por 12 professoras habilitadas para magistério das séries iniciais do primeiro grau. Da Física Moderna, a única coisa de que já haviam ouvido falar era de Einstein, mesmo assim não tinha idéia do que viesse a ser a Teoria da Relatividade.

Tudo acertado, expus-lhes o projeto. Ressabiadas, mas curiosas, resolveram “apostar” na experiência.

⁶ As regiões de inquérito nada têm a ver com regiões do conhecimento. “Quando um físico estuda a criatividade como fenômeno, perdem-se os limites da matemática, da física e da psicologia; o pesquisador interroga uma região de inquérito. Esta só é possível quando há sujeitos situados”. Cf. MARTINS, Joel, BICUDO, M.A.V., *op. cit.*, p. 4-5.

⁷ Sujeitos vivenciando o fenômeno.

⁸ Ciclo Básico: corresponde às duas primeiras séries do 1º grau na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Logo no primeiro encontro de trabalho efetivo, pedi-lhes que me descrevessem, por escrito, como viam a escola naquele momento. Aliás, utilizei para esse fim uma pergunta, também chamada de “pergunta orientadora”: “Como se mostra para você a escola hoje?”.

Tive o cuidado de frisar-lhes que os seus nomes não seriam divulgados, mesmo porque em nada importariam; que não haveria nenhum tipo de julgamento, inexistiam critérios de valor (descrição boa, ou má; idéia certa, ou errada; etc.) já que meu objetivo era de tornar visível a concepção de escola das professoras que desconheciam Física Moderna, através de descrições que elas mesmas fariam e, posteriormente, após um “curso” de Física Moderna, obter novas descrições para comparar com a primeira e verificar se alguma mudança relevante para mim havia ocorrido.

Recolhidas as descrições, iniciei o “curso”.

Por dois meses discutimos o caminhar histórico da Física, iniciando pela Physis (século VI a.C.), passando pela Física Clássica e, finalmente, detendo-nos mais demoradamente na Física Moderna (como, quando e em que circunstâncias surgiu, os principais pontos da Teoria da Relatividade de Einstein e da Teoria Quântica — especialmente na visão de Heisenber-Bohr).

Como apoio para as discussões, servi-me de textos por mim mesma redigidos, baseados em Landau e Rumer, Heisenberg e Capra.⁹

⁹ LANDAU, L.; RUMER, Y. *Que es la teoria de la relatividad*. Moscou: Mir, [s/d]; HEISENBERG, W. *A imagem da natureza na física moderna*. Lisboa: Livros do Brasil, [s/d]; CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1986; CAPRA, F. *O tao da física*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

Terminado o “curso”, fiz às professoras a mesma pergunta orientadora (“como se mostra para você a escola hoje?”) e obtive novas descrições.

Por razões diversas, das 12 moças que iniciaram o trabalho de pesquisa, somente sete o concluíram.

Dessa forma, havia conseguido “interrogar o fenômeno”, só me faltava “colocá-lo em suspensão”¹⁰ e ver como ele se desvelaria a mim.

A TRAJETÓRIA ESCOLHIDA

Por não compreender o humano e modo naturalista¹¹ foi que encontrei na pesquisa qualitativa a metodologia que me pareceu adequada para atingir o objetivo que me propus, isto é, obter uma resposta para minha interrogação.

Das modalidades de pesquisa qualitativa a que me pareceu mais indicada foi a fenomenológica (também denominada “F”).

Portanto, a escolha da trajetória¹² F resultou do meio peculiar da delimitação do campo de pesquisa e da própria natureza do fenômeno a ser estudado. Foi decorrente da forma de conhecimento a ser obtido.

Na modalidade F, a delimitação do fenômeno está baseada em um enfoque metodológico-filosófico: a aplicação dos fundamentos filosóficos da fenomenologia ao campo, no caso, da Educação. Como consequência dessa filosofia, segue-se que o fenômeno interrogado deve ser estudado a partir da experiência vivida pelo sujeito e não a partir de teorias e concepções adotadas *a priori*. A preocu-

¹⁰ Isso quer dizer que não se está buscando mais do que se interroga nos dados obtidos.

¹¹ Isto é: como não havendo algo que o diferencie do mundo natural.

¹² Trajetórias=modalidades, em pesquisa qualitativa.

pação de pesquisador deve se dirigir para aquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam como um caso concreto do fenômeno investigado. O objeto da investigação é coletar descrições obtidas e, posteriormente, se for da conveniência do pesquisador, poderão sofrer um processo de agrupamento os aspectos do fenômeno que se mostraram semelhantes ou fundamentalmente diferentes, conforme os relatos conseguidos.

Logo, em F, o objetivo é buscar a essência (ou estrutura) do fenômeno que deve se mostrar necessariamente nas descrições.

Conseqüentemente, quem descreve a experiência tem que ser um “sujeito situado” e os significados relacionais têm que emergir do real vivido.

Assim, em F, o fenômeno estudado deve ser colocado “em suspensão”, o que significa que não se está buscando mais do que aquilo que a interrogação a ele feita sugere — o que pode ser compreendido como um início de redução.

A trajetória em F compõe-se de quatro momentos distintos:

1. leitura da descrição ingênua¹³ inteira para que possa ser formado um sentido para o conjunto de proposições;
2. leitura do texto com o objetivo de encontrar “unidades de significado” no discurso da pesquisa, no caso, no discurso psicológico ou educacional;
3. transformação de cada unidade de significado encontrada no discurso ingênuo¹⁴ para o discurso psicológico ou educacional;
4. busca da essência ou estrutura.¹⁵

¹³ Descrição ingênua = descrição espontânea, feita a partir da pergunta orientadora.

¹⁴ Discurso ingênuo = discurso espontâneo, revelado através da descrição ingênua.

¹⁵ MARTINS, Joel, BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: EDUC/Moraes, 1989, p. 39-40.

Ao pesquisador, e só a ele, cabe destacar, dentre as descrições obtidas, as unidades de significado frente à interrogação feita, já que estas são uma resposta ao inquérito dele ao nível de sua própria consciência. O significado não está nas coisas, mas na capacidade que a consciência tem de atribuí-lo.

O FENÔMENO “EM SUSPENSÃO”

Após ler com cuidado as descrições obtidas, sublinhei nelas as “unidades de significado” (significado para mim). A seguir, passei cada unidade de significado encontrada para o discurso educacional. Finalmente, busquei a essência do fenômeno.

E O QUE SE ME DESVELOU

O discurso das professoras mudou. No início, na primeira descrição, lamentavam a perda do passado (algumas), pontuavam a necessidade de mudanças, mas não viam rumo algum.

Após o “curso de Física”, passaram a valorizar mais o indivíduo, compreenderam que não há observador e sim participante, e, como tal, não há como padronizar o homem. Apontaram uma educação voltada para o respeito ao aluno, objetivando sua autonomia e um convívio coletivo que propiciasse o crescimento de cada um de seus elementos.

Será que a prática dessas professoras mudou? Não sei... Espero que sim. Espero que sejam hoje mais cuidadosas no ouvir os alunos; que realmente estejam respeitando suas individualidades e incentivando suas criatividade. Que ao respeitar a individualidade de cada um façam-nos ver a necessidade do respeito ao outro e da harmonia no convívio coletivo. O que sei é que a visão de escola se

mostrou mudada em seus discursos. A visão mecanicista de educação ficou abalada. Foi o que se me desvelou.

Ora... Se há um corvo branco, é porque há corvos brancos! E, para mim, a Física Moderna mostrou-se como uma possibilidade, entre muitas outras existentes, de aproximar a escola, antiga e ultrapassada, do hoje, do real atual.

Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológico- Hermenêutica. Relato de uma Pesquisa

VITÓRIA HELENA CUNHA ESPOSITO

Um momento de Heidegger se constitui naquele no qual o filósofo confessa que, mesmo após ter lido Husserl, ainda não se encontrava em condições de compreender o sentido completo da fenomenologia até o momento em que começou a ver fenomenologicamente.¹

Ora, o gigante do movimento fenomenológico assim se expressar faz com que nos vejamos nos limites de nossa própria dimensão e nos leva a interrogar:

Mas o que é a fenomenologia?

Heidegger retoma as raízes gregas da palavra *Phainomenon* ou *Phainestai*, e *Logos*. *Phainomenon* significa aquilo que se mostra, o manifesto, o revelado. *Pha*, semelhante a *phos*, significa luz, brilho, “aquilo em que algo pode se tornar manifesto, visível”.²

¹ MARTINS, Joel. Psicologia da Cognição. Em: *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.

² HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. Marcia de Sá Cavalcanti. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1988.

Refere-se pois, a qualquer coisa que se faça presente, seja ela um ruído, um perfume, uma lembrança, qualidade ou atributo e que ao ser experienciada possa ser descrita por aquele que a vivenciou.

Diz-nos mais o autor: “tornar-se manifesto, tal como é” não pode ser compreendido como uma forma secundária de referência; antes, é mostrar-se ou um tornar aparente algo, tal como é, na sua manifestação. Coloca, ainda, que o sufixo *logia* remete a *logos*, isto é, àquilo que é transmitido na fala. Tem, pois, uma função apofântica, apontada para os fenômenos.

Portanto, *phainestai* e *logos*, enquanto fenomenologia, significam deixar que as coisas se manifestem como o que são, sem que projetemos nelas as nossas próprias categorias. Ora, este modo de ver se constitui no inverso da orientação a que estamos acostumados; não somos nós que indicamos as coisas; são as coisas que se nos revelam. Significa isto o reconhecimento de que a essência do conhecimento verdadeiro está em ser orientado pelo poder que a coisa tem de se revelar, seja ela uma entidade humana ou não. Implica, ainda, que a interpretação não se funda na consciência e nas categorias humanas, mas sim na manifestação das coisas com que nos deparamos no mundo,³ da realidade que vem a nosso encontro.

Enquanto para Husserl o objetivo da fenomenologia era tornar visível as estruturas da consciência, buscando um saber apodídico que se caracterizava nas reduções feitas e na busca pelo visualizável e o concebível, através da redução eidética, a partir de Ser e Tempo, Heidegger passa a colocar no centro do inquirido fenome-

³ A palavra mundo representa aqui o conjunto das relações objetivas assumidas pela consciência, cenário natural, campo de todos os pensamentos, representações, preconceitos e pressuposições, constituindo-se de todas as entidades que dele fazem parte.

nológico, não o conhecimento em si, a epistemologia, mas o ser na sua existência, a ontologia.

Ao ser assim repensada, como uma fenomenologia hermenêutica, esta passa a fundamentar-se na compreensão e interpretação pelas quais as coisas se mostram ao buscar tornar visível a estrutura do ser-no-mundo. Compreensão que numa perspectiva voltada para as ciências humanas passa a ter um sentido especial pois refere-se ao poder de captar as possibilidades que cada um de nós tem de ser no contexto do mundo em que existimos. Essa capacidade sendo ontologicamente fundamental é, pois, anterior a qualquer ato de existência.

Ao se basear na estrutura prévia da compreensão, no pré-reflexivo, e na ontologia, o modo de investigação fenomenológico tem como objetivo fazer com que o ser ou a coisa interrogada se revele, sendo que, as chaves para o acesso à compreensão não podem ser buscadas na manipulação e no controle (próprios ao método científico) mas, sim, na participação e na abertura. Não é o simples conhecimento que se pretende alcançar, mas a experiência vivida de forma significativa, a sabedoria. Necessário se faz lembrar que, neste pensar, a cada compreensão dada, coloca-se já espreitando uma interpretação, o que para Gadamer⁴ subentende a existência de algo, pois, sendo a compreensão a estrutura básica, historicamente acumulada e operativa, acha-se subjacente, mesmo à interpretação científica. Coloca ainda:

⁴ GADAMER, Hans Georg. *Truth and Method*. New York: Crossword, 1988.

• Se não pode haver uma interpretação sem pressupostos, então a noção de “interpretação correta” (em si mesma) é um ideal impensável, uma impossibilidade;

• Não há interpretação sem relação com o presente, e este nunca é permanente ou rígido.

• O significado não é propriedade imutável de um objeto; ele é para nós, relaciona-se com o presente surgindo na situação hermenêutica e assenta-se na tradição e nas possibilidades futuras que esta nos abre (horizontes).

Na perspectiva das Ciências Humanas, tal como aqui se coloca, apoiados no modo fenomenológico hermenêutico de compreender e interpretar os fenômenos humanos, ver a educação significa vê-la para além de simples instrução. Implica em apreendê-la tal como no sentido original, *ex-ducere*, designando a possibilidade que tem o ser de se colocar num determinado caminho, o que envolve uma disposição interior. Conforme Martins,⁵ significa a crença no desenvolvimento da consciência e na unidade e continuidade de sua ação, ou seja, na possibilidade que tem a consciência individual de se desenvolver, estendendo-se em amplitude e complexidade de conhecimento e de estados de alerta para a sua própria história-viva. Educar, nesta acepção, será a trajetória a ser percorrida para que sejamos nós mesmos ou para que possamos cuidar (zelar) do outro para que seja ele próprio. Este estar-com-o-outro em solididade e cuidado, preocupando-nos em percorrer uma trajetória não ambígua, implica em considerarmos que a consciência possa receber as influências da sociedade, de suas crenças e ações prevalentes;

⁵ MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico de currículo: educação como poiesis*; organização de Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo: Cortez, 1992.

todavia, é preciso buscar tornar isso visível, não aceitando que as coisas se nos apresentem apenas como hipóteses ou suposições. Significa estar continuamente em alerta.

Pensar educação de tal forma exige vê-la como uma construção individual e coletiva, portanto, dando-se no movimento e em perspectivas, a partir de uma situacionalidade; é este desvelar o mundo, romper com a ambigüidade que se constitui em preocupação e sobre a qual se debruça a pesquisa qualitativa, mais precisamente as abordagens aqui apresentadas, fenomenologia e hermenêutica.

Mas se a fenomenologia visa ao direcionamento da consciência sobre o mundo que se mostra, qual o papel da hermenêutica? Originada do grego *hermeios* e do latim *hermeneia*, o termo parece referir-se ao Deus-Mensageiro Alado, Hermés, de Trimegisto. Tal palavra tem recebido diferentes significados ao longo da história como: dizer, explicar, traduzir. Entretanto, é como compreensão e interpretação do significado dos chamados textos da obra humana — escultura, arquitetura, poesia, estudos literários e científicos — que hoje é considerada.

Não se trata de se ater à interpretação estrutural do texto, tal como pretendiam as hermenêuticas regionais, com a perspectiva da análise puramente lingüística, mas na procura do significado que esta obra, enquanto produção humana, é capaz de expressar, a partir do contexto do qual emerge. Trata-se “daquele que lê” partir de experiências vividas e interpretá-las à luz da sua própria experiência enquanto sujeito que interroga. Mais que isso, refere-se ao encontro histórico dessa vivência com a tradição que se objetiva gerando tensões. É a tensão produzida “ao ver-se” o passado na perspectiva do presente que induz o movimento dialético intrínseco à hermenêutica.

tica gadameriana. A distância temporal (passado-presente) configura uma situação que é simultaneamente estranha e familiar.

Interrogar o “dito” no texto e iluminá-lo através do ver fenomenológico-hermenêutico significa aproximar-se da experiência primária homem/mundo. Essa experiência original ao ser expressa nos diferentes códigos lingüísticos (falado, escrito, gestual, plástico), ao longo do tempo, torna-se carregada ou reduzida nas suas significações, conforme tenha sido seu uso numa determinada sociedade. Assim a linguagem, ao expressá-la, torna-se polissêmica e ambígua.

Buscar o sentido original da *experiência que o texto fala* constituiu-se na passagem da fenomenologia estrutural, tal como foi proposta por Husserl e que se faz através das reduções, para a hermenêutica tal como é vista por Paul Ricoeur.

Este considera que toda linguagem, ao dizer, interpreta, sendo ao mesmo tempo interpretação da linguagem e daquele que fala sobre a linguagem. Desenvolve então, uma hermenêutica que se estrutura no uso que a linguagem faz do símbolo e do mito. Todo o pensamento moderno torna-se, pois, uma interpretação sendo que a questão principal não é tanto a da “verdade” ou da mentira, porém, a da ilusão. A crise da linguagem pode, pois, resumir-se na oscilação entre desmistificação e restauração de sentido.⁶

Pretendendo superar a antinomia entre compreensão e explicação, questão colocada desde Dilthey e desviada por Heidegger, ao propor a questão do conhecimento como uma ontologia, Ricoeur aponta, então, para existência de uma dialética fina que permeia tais relações. Considera a existência não de dimensões excludentes mas,

⁶ HEIDEGGER, M. Kant und Problem de Methaphysik. Em: PALMER, E. R. *Hermenêutica*. Trad. Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70.

de uma dimensão epistemológica e de uma ontológica. Se o discurso é um evento presente e temporal que se refere ao mundo de um sujeito, este se serve de um sistema lingüístico (falado, escrito, gestual...), que é virtual e atemporal. Ao pronunciar-se como evento, o ato do discurso se ultrapassa como acontecimento e coloca-se à significação. Entre discurso e língua estruturada já se coloca, assim, uma primeira dialética, a “dialética do evento lingüístico”.

Por outro lado, todo discurso é compreendido por outrem, de quem recebe significações; logo, o discurso ao dar-se à significação o faz como uma obra, isto é, dentro de um tipo de codificação num paradigma no qual é compreendido. Por exemplo: o discurso se doa como composição, num determinado gênero literário, guardando um estilo próprio. Realiza-se, pois, como um trabalho humano e como tal é *práxis e techne*.⁷

Ao dar-se como obra, o discurso mostra-se como algo historicamente construído, que se dá no distanciamento autor/leitor, mas guardando características específicas de seu construtor (pertença). Possui ainda, aquilo que Gadamer denominou de “a coisa do texto” e que Ricoeur denomina de “mundo da obra”. Ao se apropriar de um discurso, o sujeito se apropria também de uma proposição de mundo, de uma visada, de um horizonte. Compreender é, pois, compreender-se diante do texto (passado, presente e futuro como horizonte e possibilidade). Como afirma Ricoeur, “só me encontro como leitor, perdendo-me”. Há, pois, uma relação de distanciamento. A compreensão torna-se, então, tanto desapropriação como apropriação e crítica às ideologias. A partir da “coisa do texto ou do

⁷ Techne: criação e construção enquanto produção sapiente. Produção, no sentido etimológico e não econômico, que significa instauração de vigor, o que leva o modo de ser de alguém para a frente da sua presença histórica. Cf. HEIDEGGER, M. *Introdução à Metafísica*, p. 46-78.

“mundo da obra” subtende-se que o distanciamento será condição de compreensão.⁸ Isto posto, o pesquisador/educador, ao fazer uso da fenomenologia-hermenêutica procurando explicitar o dito no texto, pode e deve pretender “ir além do texto”, para encontrar aquilo que ele não disse e que talvez não pudesse dizer.

O que se pretende serão, pois, os constructos que participam do senso comum e que integram o mundo intersubjetivo da vida cotidiana, ou seja, o universo simbólico que permeia a compreensão da situação real existencial, daquele sujeito que interroga. Mais que isto, busca o sujeito, apreender os paradigmas sobre os quais esses repousam e assim ao se ver no seu hoje, ser capaz de abrir-se a outros horizontes, projetar possibilidades.

Mas que contribuições traz este ver fenomenológico hermenêutico, à educação?

Uma das contribuições é a idéia de círculo existencial-hermenêutico pelo qual pretende-se iluminar o processo das operações que formam a compreensão/interpretação humana. Visto como um processo histórico, este todo significativo se dá a partir de uma perspectiva de espaço e de tempo decorrendo da forma como se organizam as partes e o todo significativo. Se o todo recebe sua definição das partes, as partes o recebem do todo, não acontecendo, pois, nem fora nem acima da história, mas num contexto (ou horizonte) historicamente definido.

A interpretação, ocorrendo no interior do círculo existencial-hermenêutico e dependendo da situacionalidade do sujeito, traz ainda, como característica, a possibilidade de se atribuírem diferen-

⁸ JAPIASSU Hilton. Paul Ricoeur, filósofo do sentido. Em: *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

tes significados às mesmas coisas, as quais, entretanto, dependem sempre da experiência vivida pelo sujeito. O círculo existencial hermenêutico constitui-se, pois, no próprio processo de interpretação. Um movimento cuja dinâmica compreensão/interpretação mostra-se dialético.

É essencial à existência do homem que ele esteja sempre atribuindo significados, descobrindo, analisando, pensando. O que se mostra é a própria capacidade humana de atuar no mundo. Nesta perspectiva, o homem não estará apenas sendo submetido ao ensino do que é o mundo, atendo-se ao já conhecido, aos significados dados. Pensar a compreensão como sendo limitada à capacidade de aprender ou reter aquilo que é ensinado ou a reproduzir o saber será reduzi-la nas suas possibilidades.

Quando estamos tratando da “compreensão” dentro do esquema de referência da pesquisa, nas modalidades fenomenológica e hermenêutica, consideramos que o homem é capaz de pensar e frente ao mundo fazer uma projeção de possibilidades. Compreender constitui-se, pois, num estado constante de projeção em direção às diversas possibilidades que vão sendo despertadas, à medida que o homem se encontra com o mundo e o interroga,⁹ compreende, re-interpreta e expressa esta perspectiva. A produção de conhecimento não se constituirá em algo a ser transmitido pelo professor, aceito e reproduzido pelo aluno. O ser humano será visto como capaz de sair das suas áreas de apropriação, adentrando outras de não apropriação e, nesta trajetória, educar-se, transformar e/ou produzir conhecimentos.

⁹ HEIDEGGER, M. Kant und Problem de Methaphysik...

Dessa forma, tal como antevê Martins,¹⁰ o professor será um ser atuante e participante na situação de sala de aula, a qual, por sua vez, refletirá uma forma de ver o mundo. Será um pesquisador buscando não apenas os recursos que os alunos possuem, mas também a partir de uma leitura do mundo destes, fundamentar seu trabalho, construir conhecimentos, fazer educação, produzir cultura.

**RELATO DE PESQUISA:
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL: BUSCANDO OS
CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA¹¹**

Esta pesquisa desenvolveu-se na 2ª Delegacia de Ensino de Santo André, órgão subordinado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pretendeu focar no período de 83/84 o trabalho desenvolvido por um grupo de educadores, num contexto político em mudança e permeado de contradições.

Interrogar o mundo vivido por aqueles que aí habitavam, compreender como esse se apresentou aos sujeitos que o vivenciaram, aproximar-se das “verdades” que se mostraram e ainda, clarificar e refletir, sobre aquilo que se constituiu numa experiência vivida, visto agora numa relação de distanciamento, veio favorecer uma aproximação às formas complexas e criadoras próprias do humano e que, ao serem assim “re-vistas” possibilitam a construção de uma memória histórica.

Neste sentido, a práxis administrativa nesse seu fazer em educação poderia tornar-se fator de efetiva contribuição para a emancipação humana e um exercício em favor da cidadania, ao possibilitar

¹⁰ MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico...*

¹¹ Este relato refere-se a uma pesquisa que fundamentou a dissertação de mestrado da autora, intitulada “Administração Educacional: um trabalho re-visitado”, PUC/SP, 1985.

ao administrador tornar-se consciente de suas possibilidades pelo conhecimento dos limites de seu poder ser. Tal saber, pedagógico e democrático, no entanto, somente poderá efetuar-se em determinadas condições de participação, que se incorporarem ao comportamento humano homem. Isto posto, perguntará o leitor: “por que utiliza o pesquisador nesta trajetória os recursos da fenomenologia hermenêutica”?

Considera o pesquisador, ao optar pelos recursos próprios à fenomenologia hermenêutica, que aceitar o desafio de compartilhar o mundo com o outro, compreende viver a tensão e os conflitos que nos envolvem pela própria facticidade de nele estarmos existindo; envolve, ainda, descobrir as raízes do “projeto” que se pretende construir e habitar. Para tanto, duas preocupações nos levaram, nesse trabalho, a solicitar os recursos dessa modalidade visando, ao interrogar esse mundo vivido torná-lo:

– significativo e apoiado em bases sólidas, graças à hermenêutica que se serve da análise conceptual e proposicional ao restaurar no presente, o pensamento originário ou fundamental daquilo que hoje se reveste de ambigüidade;

– conferir-lhe, pelos recursos de uma filosofia e através do método que esta propõe, a compreensão do mundo do administrador educacional, mundo que se coloca neste texto como o conjunto formado pela totalidade dos conhecimentos existentes, preconceitos, pressuposições, cultura e modos de ser.

Nesta intencionalidade, o discurso privilegiado para auxiliar o pesquisador na tarefa proposta foi o dos Diretores de Escola.

Mas, o que se mostrou neste processo?

1. Definiu-se que o trabalho consciente e participante, ao expressar-se em diferentes formas de estar-no-mundo-com-o-outro,

aponta para aspectos que historicamente têm-se constituído em facticidades, limites impostos pela própria contingência ou condição humana. Entre esses, foram destacados aqueles determinados pelas relações homem-mundo; a existência de uma ordem social fundada na valorização consensual, e num sistema cooperativo frente ao qual destacou-se o papel do conflito.

2. Ao perguntar-se pelo ser, cujo ser em Administração se propõe participante, percebe-se uma presença que se desvela:

- solitária, mas que se propõe a resolver em conjunto com o outro suas dificuldades; que acredita no interesse dos seus superiores em resolver os problemas do cotidiano que o afligem e que frente à autoridade se coloca como solicitante, na expectativa de que esta possa auxiliá-lo;

- pressionada, ao defrontar-se com uma situação social conflituada, aparentemente resultante de uma nova visão de mundo e o que o leva a perceber contradições, ambigüidades; pedem-lhe decisões democráticas numa organização mecânica, burocraticamente orientada, resistente às inovações;

- sem discernimento quanto à distinção entre autoridade e autoritarismo e quando constrangido, termina por reduzir a questão à perspectiva proposta pelas Escolas Clássicas e da Teoria da Burocracia. Não sendo percebido o sentido original do termo autoridade, desvinculada da tradição, esta é tomada impropriamente, na acepção alienadora daquele que ao “saltar sobre o outro”, alija-o da responsabilidade de poder ser, desvinculando o “dizer” do “fazer”.

Valorizam-se, assim, a impessoalidade e a normatização, modos impróprios de ser. Nesta onticidade, não se cogita do “como” e “por quê”, não se questionam os objetivos organizacionais. Pretende o administrador apenas cumpri-los;

- irresoluto quanto ao como participar. Percebe, frente às diferentes formas de “estar-com” que se manifestam a partir das relações entre os homens, que além do seu aspecto de movimentos politicamente direcionados à conscientização, podem ser ideologicamente usados com sentido e intenções não manifestas, de controle e como forma específica de integração ao sistema produtivo.

Em face às considerações acima e à guisa de síntese, o que se observa é que não há um modo ou padrão de administração que seja único e o mais apropriado. Este dependerá de situações, como por exemplo, da existência de uma política de administração e a de uma estrutura organizacional que sejam coerentes com a proposta anunciada; supervisão adequada ao estilo de liderança e tipo de trabalho a ser executado. Dependerá ainda de como as pessoas se coloquem frente ao mundo da educação, suas pressuposições, preconceitos, experiências e expectativas. Mais ainda, dependerá da compreensão ontológica de que, enquanto humano o ser se deve um “vir-a-ser-com-o-outro”, projetando possibilidades, na tensão e na ambigüidade, numa luta perene por tornar-se sujeito de si, de seu fazer, pelo direito democrático de poder ser, conquista que somente será possível através de um exercício educacional constante, em favor da cidadania.

Um Estudo Hermenêutico do Texto de Matemática

ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA

MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO¹

Um texto de Matemática pode ser interpretado?

"Não", diriam aqueles para os quais o texto de Matemática — e a própria Matemática — é lido sob a ótica de uma concepção platônica, aqueles que vêm a região das formas perfeitas somente alcançável com um esforço incomparável do pensamento, atingido em estado de contemplação. Para esses, a Matemática dá-se pronta, perfeita, acabada. Não se faz na História, não se alimenta do contexto social no qual está imersa. O texto de matemática — continuariam — dá a conhecer aspectos dessa área inalcançável para muitos e não pode ser interpretado por ter significados unívocos. A única interpretação correta é dada pela articulação própria dos elementos da Matemática — regras de inferência, pré-requisitos, formalização,

¹ Para a elaboração desse texto norteador, foram usados, essencialmente, os textos de hermenêutica de Paul Ricoeur ("O Conflito das Interpretações; ensaios de hermenêutica I e II" e "Teoria da Interpretação"), o texto "Hermenêutica" de Richard Palmer e o texto "Hermeneutic Phenomenology: the Philosophy of Paul Ricoeur", de Don Ihde. Esse projeto hermenêutico para o texto de Matemática está exposto integralmente em GARNICA, A. V. M. *A interpretação e o fazer do professor — a possibilidade do trabalho hermenêutico na Educação Matemática*. Rio Claro, 1992. (Dissertação de mestrado junto ao programa de mestrado da UNESP/Rio Claro, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Aparecida Viggiani Bicudo). BICUDO, M. A. V. *A hermenêutica e o fazer do professor de matemática*. Caderno nº 3. SEPO, São Paulo, 1993.

simbologia própria etc. Tal articulação, presente no fazer da Matemática, na ótica científica, induziria ao fato de que, àqueles poucos para os quais a Matemática é acessível, a verdade — única — seria conhecida pela interpretação correta — e única.

”Sim”, diriam os que, preocupados com situações reais de sala de aula, percebem o quanto a linguagem matemática pode apoiar-se na linguagem dita natural — a língua materna. Mais ainda, continuariam, a interpretação de um texto de matemática pode fornecer indicativos claros de como proceder para compreender elementos da Matemática — não somente aqueles veiculados pelo texto — e pode, por fim, fazer com que o leitor, na intenção de conhecer, compreenda a si próprio compreendendo Matemática. Aliadas a isso, as situações contextuais, nas quais o leitor se encontra — sala de aula, escola, sociedade, etc. — podem ser investigadas.

Advogaremos pela resposta dos que acreditam que o texto de Matemática pode ser interpretado, a mesma resposta que defende que a riqueza dos significados das palavras do texto pode iluminar o caminho da compreensão do mesmo.

Texto será tomado como sendo, segundo Paul Ricoeur, todo discurso fixado pela escrita. Um texto não é, assim, um “objeto” dado, mas algo que se constrói na tarefa da leitura. Neste caso, leitura não é entendida como uma decifração de sinais gráficos, mas sim como uma compreensão da expressão de uma linguagem, uma possibilidade de revelação do mundo.

Isso posto, temos que os textos de Matemática são um dos canais pelos quais os objetos da Matemática se mostram. Tais textos podem se mostrar desfavoráveis do ponto de vista pedagógico, quando a simbologia, por vezes excessiva (desencadeada pelo “rigor” exigido pela Matemática), é tratada em nível apresentacio-

nal, ou seja, quando tomamos o texto como algo posto, uma compreensão prévia impressa a ser de-codificada, um pensamento que se estabelece a partir de proposições e conceitos já formulados. Do ponto de vista apresentacional, o texto não dá ao leitor a possibilidade do diálogo intérprete/texto.

Um trabalho de interpretação de texto, que leve em consideração esses elementos e que tenha como objetivo, em última instância, a compreensão do contexto, a compreensão do intérprete enquanto intérprete imerso num contexto, é feito no que chamamos “enfoque hermenêutico”.

Concebida inicialmente como uma Teoria da Interpretação, nos dias de hoje a Hermenêutica é tida como uma ampla Teoria da Compreensão. O movimento hermenêutico, realizado no círculo existencial-hermenêutico gera, a partir de compreensões primeiras, compreensões e interpretações outras, que são engendradas e engendram compreensões/interpretações cada vez mais apuradas.

A possibilidade do exame hermenêutico dos textos de Matemática foi tema de um outro trabalho por nós desenvolvido.² Com ele, acreditamos ter compreendido aspectos que nos permitam afirmar que:

- a) a abordagem hermenêutica dos textos de Matemática é possível;
- b) essa abordagem hermenêutica, uma ação de retomadas do compreendido para o a ser compreendido, carrega a possibilidade do leitor ter o significado dos elementos de Matemática mais claros a cada retomada;

² GARNICA, A.V.M. *A interpretação e o fazer do professor: a possibilidade do trabalho hermenêutico na educação matemática*. Rio Claro, 1992. (Dissertação de Mestrado — UNESP/Rio Claro).

c) algumas sugestões para uma trajetória metodológica para a leitura do texto de Matemática puderam ser detectadas; e

d) a abordagem hermenêutica do texto de Matemática permite, por parte do leitor/intérprete, um exercício de crítica ao contexto.

Este estudo foi feito tendo como elementos para análise, relatos recolhidos durante reuniões de discussão de um texto de Matemática com um aluno de um curso de Licenciatura em Matemática. A análise desses relatos foi feita qualitativamente numa abordagem fenomenológico-hermenêutica: de um modo geral. A análise, ela própria, é uma ação de compreensões/interpretações do pesquisador que interroga o fenômeno focado numa busca por des-velar, desse fenômeno interrogativamente, procurando des-velar aspectos que dele são constitutivos. Isso é o que caracteriza a atitude de pesquisa.

Isto posto, apresentaremos um exemplo de como o tratamento hermenêutico do texto pode ser realizado em sala de aula. Para isso, selecionamos um fragmento de um texto de Matemática que, depois de lido e trabalhado pelas vias da hermenêutica, foi re-escrito pelo aluno que, ao re-escrevê-lo, nele incorporou compreensões que surgiram quando da primeira leitura. Optamos por apresentá-lo, aqui, seguido do fragmento correspondente do texto re-escrito pelo aluno. Junto a isso também incluímos idéias geradoras para a discussões do texto e exemplos de interrogações que nortearam a procura de compreensão do objeto matemático pelo enfoque hermenêutico.

UM EXEMPLO: RELAÇÃO DE ORDEM

(Texto "inicial")

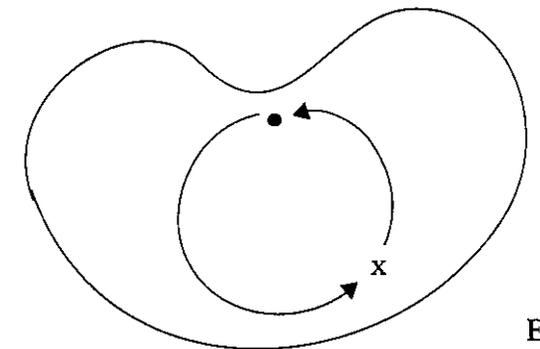
Definição: Seja E um conjunto. Uma relação R sobre E é chamada relação de ordem se e somente se

1. $\forall x \in E, xRx$ (reflexiva)
11. $\forall x,y \in E, xRy \text{ e } yRx \rightarrow x=y$ (anti-simétrica)
111. $\forall x,y,z \in E, \text{ se } xRy \text{ e } yRz \rightarrow xRz$ (transitiva)

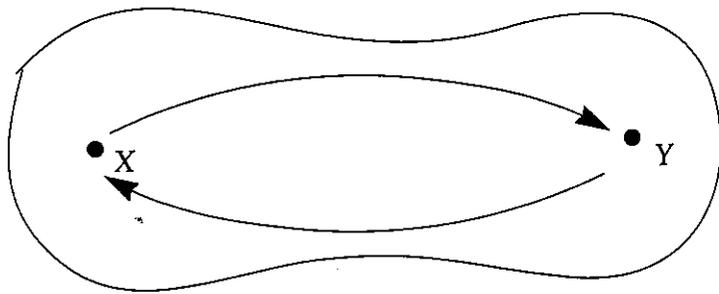
(Texto re-escrito)

Definição: Seja E um conjunto genérico e seja R uma relação genérica. Existe uma relação de ordem se e somente se as seguintes condições são satisfeitas. Essas condições são chamadas reflexiva, anti-simétrica e transitiva.

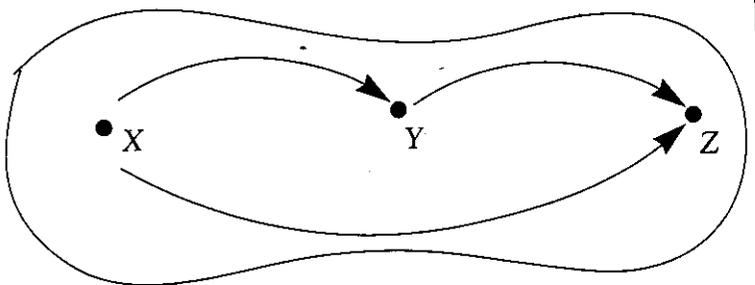
1º. R será chamada "reflexiva" se para todo elemento x de E, x está relacionado com x (isto é: x relaciona-se com si próprio).



2º R será chamada “anti-simétrica” se para quaisquer elementos x e y pertencentes a E , quando x está relacionado com y e também y está relacionado com x , temos $x=y$.



3º R será chamada “transitiva” se e somente se para quaisquer três elementos x , y e z de E , quando x está relacionado com y e y está relacionado com z , nós também temos x relacionado com z . (y tem a função de ponte, transporte).



Questões e idéias geradoras para a discussão da definição de relação de ordem.

RELAÇÃO: O que é relação? Procurando no dicionário: “RELAÇÃO-comparação entre duas quantidades mensuráveis. Comparação”

Quando você usa essa palavra em suas atividades do cotidiano?

Em sala de aula, você se lembra de algo sobre “relação”?

ORDEM: O que é ordem? Procurando no dicionário: “ORDEM — arranjo metódico, colocar coisas seguindo certas condições, arranjo conveniente para obter algum fim”.

Quando você pode dizer: Meu guarda roupa está em ordem?

CONDIÇÕES: Em sua opinião, o que é “reflexivo”? “simétrico”? “anti-simétrico”? “transitivo”? Essas palavras fazem sentido? Seu significado em Matemática corresponde ao significado que elas têm no falar do cotidiano?

IDÉIAS: O dicionário, em sua apresentação do léxico da palavra, é o primeiro passo para a mudança de um “mundo-objeto” para um “mundo da linguagem”.

Questões sobre as atividades cotidianas do aluno podem iluminar o elemento “contexto”. O contexto do aluno, em e extra sala de aula deve ser considerado nessa abordagem.

Temos que atentar para as analogias (linguagem natural-cotidiano “VERSUS” linguagem formal - significado matemático). Cruzar a linha existente entre um “mundo material” e um “mundo conceitual” pode ser difícil. Em nosso caso, ao trabalhar com um aluno de Licenciatura de Matemática, nível de graduação, o contexto pode assumir essa responsabilidade. Já com classes do ensino fundamental é um outro problema a ser discutido...

Apresentadas aqui, mesmo que de modo rápido, essas idéias devem ser retomadas no presente vivo do diálogo, onde palavras e idéias ganham vida e podem iluminar outras de suas várias possibilidades. Reconhecer o humano enquanto possibilidades, é uma das faces do projeto hermenêutico, aqui esboçado.

10

A Rede de Significados como Instrumental num Processo de Avaliação de Currículo

ISABEL FRANCHI CAPPELLETTI

O presente ensaio representa uma segunda abordagem¹ sobre o processo de avaliação de currículo que desenvolvi em um Curso de Medicina.

Nessa releitura, tento apontar a modalidade de pesquisa “rede de significados” que se constitui em um instrumental útil e facilitador da análise qualitativa que realizei. Em especial diante da complexidade de informações coletadas.

¹ No último número da revista da Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa Qualitativos (Caderno III), descrevi o processo de avaliação de currículo realizado em um Curso de Medicina. Foram narradas as dificuldades e as tentativas de superação na realização de uma análise qualitativa, quando as expectativas dos profissionais do referido Curso, refletia uma cultura positivista.

Do trabalho de avaliação e reorganização curricular que acompanhei durante quatro anos, vários aspectos poderiam ser objeto de reflexão:

- a questão da assessoria, como tornar-se par, assumindo os objetivos de um grupo inicialmente estranho;
- a construção na ação de procedimentos de trabalho coletivo;
- a consideração pelo universo teórico e vocabular de uma outra área de conhecimento;
- os focos de currículo identificados e os problemas que obstaculizam seu desenvolvimento;
- como lidar com os jogos de poder que circulam na instituição;
- as concessões possíveis e os ganhos.

No artigo da revista anterior, discuti as dificuldades na implantação de um processo de pesquisa qualitativa na ação.

RETOMANDO ALGUMAS INFORMAÇÕES

Para que se compreenda a questão da “rede de significados” neste processo particular de pesquisa, necessário se faz retomar algumas informações já prestadas em artigo anterior.

Na atividade de pesquisa qualitativa no enfoque “rede de significados” o recurso básico geralmente utilizado é a descrição: um conjunto de traços verbais dos pensamentos daqueles que se dispõem a falar sobre a questão em foco.

Não pude contar com descrições. A análise qualitativa foi feita a partir de “frações de discurso” obtidas em justificativas, que explicavam o motivo das escolhas feitas por alternativas de perguntas elaboradas com uma temática *a priori*. Assumi a tarefa de interpretá-las tendo clareza que a situação fugia da norma esperada.

A partir dessa situação, muitas dificuldades foram surgindo no delineamento da pesquisa, pois colhidas dessa forma as justificativas — “frações de discurso” — traduziam-se em aspectos particulares do currículo, oferecendo uma visão sincrética da problemática. Buscar as relações de significado não foi uma tarefa fácil.

O acesso às relações de significado só foi possível por duas razões principais. A primeira, pela participação contínua de professores e alunos do Curso, subsidiando as interpretações. A segunda, pelo grande número de informações obtidas: justificativas dadas a 29 questões, respondidas por 128 sujeitos entre alunos e professores. Se, por um lado, o volume de informações trouxe dificuldades em sua organização, por outro acabou possibilitando a convergência de idéias, a partir da compreensão das reações dos referentes inseridos naquelas circunstâncias particulares: professores e alunos de um determinado Curso de Medicina, envolvidos com os seus modos de fazer.

A situação em que as informações foram geradas as reações dos sujeitos inseridos naquelas circunstâncias constituíram em indicações gerais² que estiveram sempre presentes na leitura, organização e interpretação das informações, pois a questão em foco não se localizaria no espaço dos casos individuais, mas sim no conjunto dos dados que se configurariam em uma rede de significados.

A CONSTRUÇÃO DA REDE DE SIGNIFICADOS NESTA PESQUISA PARTICULAR

Devido às circunstâncias, o questionário compreendia duas lógicas: a digital e a analógica.

Os dados quantitativos foram tabulados, expressos em tabelas e gráficos. Já nessa primeira organização pude visualizar algumas tendências de problemas curriculares, ainda insuficientes para a compreensão da totalidade do fenômeno. Algumas dessas tendências foram confirmadas e outras negadas quando justificadas.

A medida em que os protocolos foram sendo elaborados e organizados em categorias, extraídos do próprio material empírico, as tendências apenas anunciadas pelos resultados quantitativos foram sendo explicitadas.

Não podendo contar com depoimentos na elaboração da rede de significados, tive que percorrer todas as categorias levantadas a partir das justificativas a cada pergunta, buscando as convergências, divergências e idiosincrasias.

No cruzamento das categorias de todas as perguntas, alguns focos curriculares foram marcando presença. Questões como: fun-

² SUENSSON, Lenart. Three Approaches to Descriptive Research. Em: ASHWORTH, Giorgi Koning. *Qualitative Research in Psychology* p. 35.

damentos do currículo (que médico queremos formar?), estrutura e integração curricular, metodologia utilizada em sala de aula, o internato, o sistema modular de ensino, atividades “extra-muro” e etc...

Pela interpretação das informações agora já organizadas, foi possível o desdobramento de cada foco, construindo-se assim uma rede de significados com itens suficientemente específicos para explicar a gama enorme de reações individuais e suficientemente gerais para serem aplicados à variedade de informações que foram recolhidas.

Como exemplo, vou retomar o foco fundamentos do currículo e a rede elaborada para a análise da questão, a partir de uma interrogação essencial — Qual o “marco conceitual”³ implícito na formação do médico?

Qual o marco conceitual implícito na formação do médico:

- | | | |
|---------------------|---|--|
| generalista | { | — prioriza-se a formação em que áreas médicas? |
| | | — prioriza-se o “coletivo”? |
| | | — prioriza-se a prevenção? |
| | | — volta-se para as necessidades sociais? |
| especialista | { | — quais as especialidades priorizadas? |
| | | — prioriza-se o “individual”? |
| | | — prioriza-se a terapêutica? |
| | | — volta-se para o mercado de trabalho? |

A utilização de rede desse tipo possibilitou a articulação dos resultados obtidos, facilitando o caminho em busca de uma compre-

³ A noção de “marco conceitual” foi introduzida por Jorge Andrade em seu artigo La Estrategia Educacional en el Plan de Estudios. Em: *Educación Médica y Salud*

ensão mais totalizadora das dificuldades curriculares, suas origens e possíveis explicações.

Retomando o exemplo, a rede proposta facilitou a explicitação da seguinte conclusão: “A maioria dos sujeitos confirma que a filosofia do ensino médico deve estar voltada para a formação do médico generalista”. Para tal, priorizam as grandes áreas da medicina como Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Pediatria, Obstetria. A Medicina Preventiva também foi bastante lembrada.

Para eles, entretanto, a formação do médico generalista não significa uma formação “precária” mas sim “aprimorada”, para que possa exercer uma medicina realmente eficiente. Enfatizam suas preocupações na capacitação do médico em diagnosticar, tratar das doenças mais comuns da população, fazer encaminhamentos adequados, tratamentos emergenciais e atendimentos de urgência.

Valorizam a formação humanística do médico na compreensão do paciente em sua totalidade, a consideração pela sua individualidade, e o respeito nas interações médico-paciente.

Entretanto, o papel social do médico, a questão da cidadania, é pouco freqüente, ou quase ausente. Poucos se referem ao papel do Estado na saúde, à política atual de saúde, à prevalência dos problemas de saúde de nossa população, à falta de médicos no interior do País, à socialização da medicina, etc...

Esse silêncio levanta algumas questões:

— a opção pelo médico generalista é feita com clareza?

— a análise do currículo experienciado pelos alunos revela essa direção?

Essas questões puderam ser respondidas na interpretação de outros focos. Não cabe aqui, entretanto, discuti-las.

A rede de significados que foi sendo construída no processo de pesquisa que realizamos foi um instrumental útil na busca de responder à questão inicial: Quais os principais problemas que têm dificultado o desenvolvimento do currículo?

Na pesquisa qualitativa estamos todos engatinhando. Ousar a utilização da modalidade “rede de significações” numa área da qual não nos apropriamos foi uma verdadeira aventura. Aventura essa muito rica em nossa práxis e que queremos agora dividir.

11

Avaliação do Desempenho Docente: Descrição de Modelo Qualitativo

CLARILZA PRADO DE SOUZA

A avaliação de desempenho docente, desenvolvida a partir da análise dos significados que os docentes atribuem às ações que realizam, nos desvela qual a Universidade que vivenciamos e aquela que projetamos para o futuro. É assim uma forma de exercitar nossa compreensão sobre a proposta educacional praticada pela instituição.

A avaliação de desempenho assim concebida busca a construção de uma rede de significados a partir das diferentes formas de representação do objeto — docência fornecidas pelos sujeitos (professores) — que nos permitirá criar um conhecimento institucional que privilegia a identidade social de seus membros, a interação das tarefas específicas de cada um na organização, a contextualização, o particular, a continuidade, a profundidade, o ideográfico. Neste sentido se contrapõe a avaliações que focalizam a teoria geral organizativa, a abstração, a descontinuidade, a amplitude, a generalização, o nomotético.

Além disso, a avaliação de desempenho docente orientada por esta perspectiva entende que o desempenho como qualquer

representação tem como característica ocultar aspectos que não são apreendidos através da aparência, e que compete a ela própria, a avaliação, desvelá-los, "torná-los presença". Tornar presença é desvelar a partir da leitura da expressão lingüística os significados ocultos, é o desafio básico que a avaliação enfrenta para construir, a partir das representações de cada sujeito, a rede de significados que permitirá compreender o objeto — docência em dada instituição.

Aqui faço um breve relato, a partir do projeto de avaliação que realizamos na Faculdade de Comunicação e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (COMFIL - PUC/SP) da rede de significado que construímos (Joel Martins, 1989) e que nos possibilitou coletar e analisar as informações.

CONSTRUÇÃO DA REDE DE SIGNIFICAÇÕES

Entendemos, neste trabalho, que a rede de significações que permitiria desvelar a avaliação de desempenho docente deveria levar em conta: as *Situações* ou o campo onde o desempenho se dá; as *Reações* ou a orientação positiva ou negativa às Situações, e as *Circunstâncias* ou as condições que delimitam o desempenho em dada situação.

As *Situações* foram consideradas sob três perspectivas: as *particulares*, as *coletivas* e as *públicas*. O desempenho é considerado em *situações particulares* quando analisamos informações pertencentes ao sujeito como a preparação de aulas, os estudos que realiza, elaboração de textos, preparação de avaliações de alunos. As *situações coletivas* referem-se as informações que advêm da participação do professor em reuniões, pesquisas conjuntas, coordenação de projetos, participações em bancas. As *situações públicas* são aquelas

informações relativas à ministrar aulas, publicar artigos, livros, orientar alunos, fazer conferências.

As situações públicas são as que mais têm sido analisadas em processos tradicionais de avaliação de desempenho. Para nós, a visibilidade da produção acadêmica do docente, o ensino que ministra, precisa ser analisado a partir das inter-relações que se estabelecem entre situações particulares e coletivas. Não se trata aqui de estabelecer uma relação conseqüente de causa e efeito, no sentido que as particulares e coletivas determinariam as públicas mas de possibilitar uma compreensão do docente de forma global e contextualizada na Instituição.

As *Reações* definem a orientação positiva ou negativa do sujeito em relação aos objetivos da Instituição, ao ambiente e ao seu próprio desempenho. As *Reações* podem ser analisadas pela polarização que ela estabelece entre ser "produtivo" e "improdutivo" como também pela valorização que se atribui aos propósitos educacionais da Instituição, à compreensão que possui destes objetivos e finalmente ao significado que atribui e ao julgamento que faz de sua prática educativa na Universidade.

A categoria *Reações* busca assim possibilitar a compreensão da produtividade através da natureza das publicações, da aprendizagem dos alunos, da maior participação nas atividades acadêmicas, tendo como referência os propósitos da Instituição, a aproximação dos professores em relação a estes propósitos, as esperanças e desalentos que foram sendo construídas na tentativa de se aproximar dos objetivos educacionais expressos pela Universidade.

As *Circunstâncias* definem os condicionantes pessoais, interpessoais e institucionais que favorecem ou não o bom desempenho.

As circunstâncias pessoais referem-se ao esforço do docente para buscar seu aperfeiçoamento, cursos que realiza e a formação profissional que logrou alcançar até o momento o seu nível de titulação.

As circunstâncias interpessoais descrevem as condições institucionais do Departamento e/ou Faculdade que criam ou não um clima de favorecimento de um bom desempenho docente.

As circunstâncias institucionais definem as condições políticas de administração de pessoal oportunizadas ou não pela Instituição para promover o bom desempenho docente.

A figura a seguir esquematiza as categorias de análise consideradas na rede de significados utilizadas neste estudo.

FIGURA 1

Desempenho do Docente	Situações	Particulares	• Preparar aulas, avaliações, artigos, livros, vídeos, fazer traduções, pesquisas.		
		Coletivas	• Participar de reuniões, eventos e atividades do Departamento; • Participar em bancas, concursos; • Coordenar projetos.		
		Públicas	• Ministrar aulas; • Fazer conferências; • Publicar livros, artigos, pesquisas; • Orientar alunos.		
	Reações	Polaridade	Produtivo	• Natureza das publicações; • Número de publicações; • Aprendizagem e aceitação dos alunos.	
			Improdutivos	• Insatisfação dos alunos; • Falta de publicações; • Menor número de situações coletivas e públicas.	
		Institucionais	• Aproximação aos referenciais teóricos da prática educativa.		
		Pessoais	• Satisfação - Insatisfação; • Esperança - Desalento		
	Circunstâncias	Pessoais	• Com titulação, sem titulação; • Buscas de aperfeiçoamento; • Cursos realizados.		
		Interpessoais	• Clima do Departamento.		
		Institucionais	• Condições oportunizadas ou não pela Instituição.		

Esquematização das categorias de análise consideradas na rede de significado da avaliação de desempenho docente

CONSTRUÇÃO CONTÍNUA DO CONHECIMENTO SOBRE O DESEMPENHO DOCENTE DO IDEOGRÁFICO AO NOMOTÉTICO

Tem sido comum nas avaliações que buscam o conhecimento nomotético partir de critérios nacionais ou internacionais e julgar a partir daí o desempenho que ocorre no interior de uma instituição. Tem-se, nestas avaliações, como meta abstrair com a multiplicidade dos desempenhos individuais uma teoria geral do desempenho institucional.

Ao contrário, a avaliação que parte da ênfase no conhecimento ideográfico busca a compreensão de como os princípios, normas e propostas de uma instituição se inter-relacionam com a identidade de cada um de seus membros e constituem uma cultura institucional própria.

Sendo o objeto da avaliação a melhoria da atuação docente, a análise que parte de um conhecimento ideográfico, que é diferenciado e situado, permitirá aos docentes, a partir daí, construir um conhecimento nomotético contextualizado, isto é, que embora sem perder os padrões nacionais e internacionais de desempenho trazem as especificidades de cada instituição universitária onde a avaliação se realiza.

Isto é, os professores poderão interpretar os significados de cada atuação, construir uma consciência coletiva, que considere a compreensão do individual que se forma a partir do social e que define o coletivo. Além disso, um processo avaliativo que parte apenas de critérios externos de excelência acadêmica deixa de analisar as possibilidades de aceitação e vivência destes critérios pela instituição.

Neste sentido, pouco adiantaria a avaliação identificar as distâncias destes padrões acadêmicos de nossa prática diária, mas sim, e o que é fundamental, assinalar quais os padrões vivenciados, docentes nas circunstâncias que são oferecidas pela instituição. O que importa, portanto, é a direção que imprimem na sua atuação, o significado que buscam em seu desempenho docente e a partir daí construir os padrões que coletivamente deverão ser almejados na Universidade.

Desta forma, a construção coletiva mediada pela valorização do individual e da situacionalidade do desempenho, traçará para cada Instituição uma trajetória única, legitimada, de busca de excelência acadêmica.

O processo aqui descrito não se encerra com a primeira análise, mas cumpre a finalidade básica da avaliação que é subsidiar continuamente a melhoria da prática docente. Assim sendo, este tipo de avaliação não termina como também não se encerra a possibilidade de aperfeiçoamento docente.

PARTE II

Estudos e Seminários de Pesquisa

A Sedução dos Mitos da Saúde – A Doença na Telenovela

ANA LÚCIA MAGELA DE REZENDE¹

Compreender e interpretar a sedução dos mitos da saúde/doença, na relação telespectador/telenovela constituiu-se para nós um desafio. Procuramos percorrer um trajeto socioantropológico, onde a sedução pontua-se na ordem do societal, como uma experiência coletiva que valoriza o ser-estar-junto, num momento presente e efêmero.

O marco histórico-temporal da pós-modernidade foi o pano de fundo que nos permitiu o contraponto ao finalismo produtivista das sociedades “prometéicas”, sempre voltadas para a utilidade e para a explicação. A pós-modernidade, com o estilhaçamento do paradigma positivista, nos permitiu destacar os contornos menos reducionistas e mais generosos, para se compreender os fenômenos sociais, integrando neles também o caótico, a desordem, o monstruoso, o desconcertante, o subjetivo, o não explicável.

¹ Excerto da Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1992).

Acreditamos que o conhecimento científico da pós-modernidade só pode ser um saber incompleto, humildemente provisório e superável; que divide espaço e *status* com outros tipos de saberes, tão importantes quanto o da ciência. O nosso propósito não é ir à exaustão epistemológica, mesmo porque ela não se exaure. Muito menos, deixarmos-nos aprisionar nas malhas da tirania da compulsão metodológica, própria das investigações positivistas. Nossa intenção é, sim, traçar um quadro referencial amplo. Consideramos que os caminhos das metodologias qualitativas não estão ainda de todo percorridos. Nenhum caminho nos dará todas as respostas, nem nos conduzirá à verdade, mas, modestamente, a algumas faces do real.

Os ventos da pós-modernidade, às vezes brisa, às vezes tornado, removem o verniz da modernidade e trazem de volta velhos cultos ancestrais reatualizados. Uma tendência morna de se deixar sentir sem se preocupar em explicar. É quase um sussurro que afrouxa as rédeas da contenção e, em geral, libera o excesso. A tentada unidade do mundo se estilhaça e em cada pequeno pedaço, como num caleidoscópio, as imagens são múltiplas.

Neste pluralismo de sentimentos e saberes, reconhecemos que a ciência não é o único, mas um dos muitos caminhos do conhecer e, estamos seguros, de que a unidade tem algo de patético como a perfeição — chocante, estática e morta. É neste tempo cíclico de entrecruzamento de saberes e de crenças, é neste estranho, caótico e apaixonado co-existir que propomos um exercício de alteridade, mesmo que seja breve, na esperança de que seja fecundo. Para viver este momento e ajudar-nos a conviver com a estranheza, colocamo-nos sob a proteção de Dioniso, para que ele module nossa preocupada coerência científica, para que sua alegoria nos

lembre de temperar a aridez de uma modernidade, guiada pela ideologia do sacrifício, com a vitalidade do prazer. Do Cáucaso consultamos Prometeu acorrentado — símbolo do trabalho diligente, da unidade ordeira. Constatamos que a raça que ele criou distancia-se dele. Sem querer enfurecer o titã protetor, é preciso dizer-lhe que a fidelidade de suas criaturas já não pode ser mais a mesma. Neste único caminho que ele traçou para sua raça, o tempo criou uma rede de atalhos, muito mais convidativos e prazerosos, tão necessários para que possamos nos sentir vivos.

Na modernidade, a sociedade laboriosa demonstrou-se energética, hiper-ativa, linear, porque só conhece a meta do progresso. Até seus dispêndios são controlados. O lazer é mantenedor da saúde mental, indispensável à produtividade do corpo humano, esta máquina *sui generis*. A doença e a morte não previsíveis de um ser humano jovem, em “idade útil” é uma descapitalização, mas não passa de um lamentável incidente de percurso. Esta sociedade moderna, ideologicamente progressista, mecanicamente ativista, podemos identificar com a emblemática grega de Prometeu, daí chamá-las de “sociedades prometéicas”.

Prometeu é compulsivamente produtivo. Não dispõe de tempo para o devaneio, nunca transgride. Até mesmo quando ludibria Zeus, sua ação é dirigida para uma finalidade: proteger os humanos. Todas as suas ações são marcadas pelo que Weber chamou de lógica do “dever-ser”.

Tal como Prometeu acorrentado, o pensamento da sociedade moderna, guiado pela racionalidade, aprisionou a “parte de sombras” do ser humano. Fez do viver social uma permanente orientação para o futuro, um constante adiamento dos desejos. Tendo o progresso como imperativo, era preciso atingir a maior eficiência e

eficácia. Para tal, o controle é o fundamento imposto. Tudo deve ser contabilizado para o fim proposto. Não há lugar para dispêndios inconseqüentes em meio de caminho.

Neste preparar o grande futuro da espécie, os homens morrem um pouco em cada dia, mas pela manhã seus fígados estarão íntegros para saciar a voracidade da águia do progresso.

A modernidade enfatizou um viver social marcadamente racional e positivista. Foi o momento de um ciclo onde os grandes sistemas explicativos, as ideologias, apresentavam uma visão do mundo homogeneizada. Era preciso tirar das diferenças a unidade absoluta. Assim foram feitas as massificação da vida social, a domesticação das diferenças, a asfixia do presente. Ao presente cabia apenas preparar o futuro, quer seja na esfera política — a sociedade perfeita do amanhã —, na escola — o cidadão instruído para o futuro da nação, nos sindicatos — o trabalhador esclarecido para a consciência da categoria, na religião — o reino eterno, na ciência — as explicações objetivas e, por mais que se tente negar, dogmáticas.

A moral desta sociedade é analisada por Maffesoli² como uma categoria rígida, produtivista e puritana, orientada para um finalismo. Por absolutizar suas explicações, reduzir os “fatos sociais a fatos sociológicos”, pasteurizou o viver social. Por temer as diferenças, ignorou a alteridade. Amalgamou a riqueza do pluralismo, propôs organizar o caótico da existência e aspirou a uma vida social controlada, obreira, separando dela tudo o que pusesse em risco o projeto.

² MAFFESOLI, M. Redécouvrir les temps. *Revue de l'Université de Bruxelles*, Bruxelles, n. 1, v. 2, p. 251-68, 1988.

Inegavelmente, a modernidade foi um ciclo importante da sociedade humana e pagou um preço que Weber chamou de “desencantamento do mundo”.

Na luta quotidiana, progressista, da modernidade, na dinâmica do viver social, asfixiado pelo “energismo”, a vitalidade da sociedade desencantada nunca foi de todo subjugada. Aqui e ali, o reino de Prometeu laborioso se escandaliza com a insurreição de Dioniso turbulento. Como um respiradouro social, em cada ressurreição Dioniso é o portador das forças vitais. Como deus arbustivo, Dioniso se inscreve num tempo cíclico, tal como a vegetação, e não num tempo linear.

Dioniso afronta nosso medo do estranho, desafia-os a viver a alteridade. No enfrentamento da estranheza, tal como ela se apresenta, sem desejar domesticá-la, mas percebendo-a como legitimamente diferente, é que nos renovamos. Nascer de novo e renascer em cada morte é a lição de Dioniso. Ele, o nascido duas vezes, tem na simbologia mítica essa função.

Todos os relatos sobre Dioniso destacam suas contradições e seu caráter regenerador. A cada sacrifício seu, mesmo pela morte ou em seu culto, tudo se renova, tal como a natureza após os rigores do inverno. Daí não ser possível aproximar-se da compreensão do dionisíaco senão através de categorias cíclicas. A linearidade de um tempo que começa e se exaure, um tempo histórico, não consegue reter em suas malhas a estranheza e a mobilidade renovadoras de Dioniso.

Esse deus transgressor, incômodo, estranho e desregrado não é um mito arcaico adormecido na história antiga, como nos fazem crer. Rompendo a ordem estabelecida, contratual, que busca a unidade, Dioniso renasce no nosso dia-a-dia. O fascínio da transgressão

apresenta-se, então, como um instante de eternidade onde o proibido pode ser aceito, e essa liberação põe, face a face, a luz e a sombra, razão e paixão. É quando a oposição entre natureza e cultura passa a ser um falso problema. Esta relação orgiástica põe os homens em comum e os une à natureza, liberando a animalidade mal acomodada sob a casca da civilização.

Por acreditar que a telenovela poderia ser apreciada como um retorno mítico sedutor num mundo desencantado, porque esvaziado de magia, optamos por constatar e interpretar as homologias, tanto de conteúdo como de forma, entre as antigas emblemáticas e cultos dos mitos clássicos e as simbologias de três telenovelas.

Reconhecemos o mito como um universal que também se faz presente na *mythopoiésis* da saúde/doença. Neste trabalho, propusemo-nos trazer o vivido para a ordem das significações simbólicas e, para tal, utilizamos o recurso metodológico da construção de tipicalidades, como propõe A. Schutz. Assim, aproximamos duas dimensões: a contextualização mitológica das telenovelas e as interações que com elas fazem os telespectadores, na prática cotidiana da audiência. Na busca da compreensão desta tipicidade utilizamos procedimentos descritivos que constatarem, relataram e interpretaram a presença dos mitos neste gênero de ficção televisiva. A observação e a entrevista temática foram também utilizadas. A associação destes processos conduziu-nos a compreensão da presença mítica na atualidade. Consideramos que a sedução coloca-se como a chave para a interpretação deste fenômeno, na perspectiva simbólica. A sedução demarca um retorno do trágico no drama cotidiano, a intromissão de Dioniso no reino de Prometeu.

Procuramos, neste trabalho, empregar o termo “mito” no sentido ontológico, enquanto essência de pensamento, de compre-

ensão e de ação no mundo. Não compreendemos o mito como atividade intelectual deformada, inferior, que se contrapõe à verdade e que pode ser expurgada através da racionalidade, como na visão de Aristóteles e Platão. O mito não ocupa assim, para nós, as lacunas do conhecimento científico; eles são de naturezas diferentes e acreditamos que a ciência pode integrar formas de pensar míticas, mas não extingui-las.

As contribuições filosóficas de Friedrich Nietzsche e socioantropológicas de Max Weber, George Simmel, Alfred Schutz, à luz da fenomenologia de Edmund Husserl, assim como a arquetipologia de Gilbert Durand, permitem-nos constatar, no jogo do “unitas-multiplex”, a unidade do ser humano reagrupado no universalismo do societal.

A sociologia weberiana, influenciada pelo niilismo de Nietzsche, vê na sociedade ocidental moderna o que denominou de “*entzauberung der Welt*” (o desencantamento do mundo), procedido pela racionalização, ou seja, a eliminação da magia como meio de salvação. Os antigos cultos politeístas, tipicamente mágicos, começaram a ser substituídos pela idéia de um deus único, no judaísmo. O cristianismo viria a ser a pá de cal a sepultar a idéia “irracional” da magia, como forma de salvação da alma. Assim, para Weber, esta hostilidade à magia viria, na modernidade, a ter sua expressão maior no puritanismo calvinista. A teologia cristã marcava sua delimitação invadindo o enraizamento mágico da fé. O Deus único afastava as crenças pagãs. Sua ritualística austera punha um fim à “anomalia” dos cultos sensitivos. A fé cristã era uma ascese do homem que, contidamente, se comunicava pela prece ortodoxa, com o Deus único e explicador. A passagem do Antigo Testamento, onde Moisés, em seu êxtase circunspecto e solitário, recebe as

tábuas da lei judaica, enquanto, lá em baixo, o povo impaciente celebrava o alegre culto pagão ao bezerro de ouro, coloca, de maneira explícita, o insustentável antagonismo entre o cristianismo e a religiosidade mágica, o fim do politeísmo e o início do império da unidade na fé.

Essa eliminação da magia, para e por uma forma superior de crença, o tempo desencantado e puritano, teria continuidade na história, através da racionalização crescente, da intelectualização, que tem na ciência seu maior instrumento.

A racionalização esvaziou os ritos “irracionais” de seus conteúdos e formas simbólicos, ricos de significações para ser humano. Este vazio desencantado nunca foi totalmente preenchido, apesar das tentativas da organização finalista-metódica da vida racional. Conseguiu, no máximo, instituir o “dever-ser”. Weber descreve este processo na ascese puritana e no espírito do capitalismo.³

Esta “paralisia”, este *pathos* da ética cristã não mais consegue ocultar o vazio deixado pela quebra do encanto. Neste mundo desencantado, resta a cada um escolher seu deus e seu demônio, uma vez que a unidade imposta não consegue amalgamar as tendências plurais.

Este esforço racional de sublimação do sensível, afastando-se da ritualização em direção a uma religiosidade de convicção, que não mais dependeria das formas “supersticiosas” de manifestação, não parece todavia bem sucedido. Basta observarmos, no quotidiano cristão, as incontáveis formas em que este sensível desprezado se manifesta — da comoção dos devotos de relíquias, às síndromes

³ WEBER, M. *L'éthique protestante et esprit du capitalisme*. Paris: Plon, 1967. (WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. M. Irene Q. F. Szmrecsányi e Tamei J. M. K. Szmrecsányi. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987. 235p. — Nota da Editora)

de conversões públicas e às curas mágicas. Na verdade, o carisma da mágica mística permeia o viver pretendidamente racional, da sociedade prometética.

Filósofo e sociólogo dos antagonismos, Weber considera que a vida está centrada em “colisões” múltiplas e de intensidades variadas, indo da alteridade às confrontações bélicas. Os antagonismos, para ele, são irreduzíveis à unidade pasteurizadora e esterilizante. Assim, as oposições estão postas como pluralismos, plenos de vida, potentes, politeístas, tais como os antigos cultos ancestrais, não redutíveis aos dogmatismos, nem epistemológico nem metodológico. Daí Weber opor-se à dialética, no sentido hegeliano-marxista, como fórmula que problematizando as contradições, conduza os opostos a um denominador comum. Os antagonismos não são homogeneizáveis e a harmonia original, paradisíaca, não é mais que uma ilusão. O real é construído de lutas estimulantes de várias oposições.

A postura intelectual pós-moderna se caracteriza por uma visão fragmentada e cíclica do mundo. Ela é capaz de conviver com o “antagonismo epistemológico”, com o “politeísmo de valores” de que nos fala Weber, e com a dissolução da categoria do novo. A idéia de progresso não é mais compulsivamente perseguida. Assim, aquele futuro feliz e plácido, a sociedade perfeita e sem contradições, proposta por todo fundamento explicador, não encontra apoio em Weber. Os antagonismos são insuperáveis e eles não são categorias metafísicas do tipo bem/mal, não são polarizações, mas sim, encontro e confronto de forças múltiplas, de perpétuas manifestações históricas. Daí não ser possível senão estabelecer uma harmonia social, sempre frágil e provisória, permeada de problemas e dificuldades. Portanto, o não progressismo weberiano não é uma

forma de reacionarismo e, sim, uma descrença na homogeneidade promovida pela idéia do uno, ligada ao niilismo de Nietzsche. Sua posição anti-metafísica conduziu-o a valorizar o vivido ao invés de remetê-lo à esperança da sociedade perfeita ou do futuro promissor. São os homens que constroem seu vivido e o interpretam, não é um fundamento explicador que deve ser buscado, mas a chave da compreensão do societal está nas próprias ações dos homens.

A Sociologia Compreensiva weberiana propõe constatar e interpretar o vivido a partir das ações que o agente social realiza, por acreditar que as ações podem revelar significativa parcela da realidade social. O fundamento desta nova fisionomia sociológica é, portanto, a ação. Compreender um fato social é analisar as relações entre os fatos que dão origem ao fenômeno estudado. Esta causalidade, assumida pela sociologia de Weber, não é mecânica, ela não tem em vista as regularidades, mas, sim a inteligibilidade das ações que se propõe estudar.

A partir da obra de Weber, Schutz desenvolveu os princípios da Sociologia Compreensiva que não tinham sido de todo explicitados. A grande contribuição de Schutz foi, sobretudo, proceder a uma leitura fenomenológica da sociologia weberiana, tendo refinado o "ideal-tipo" de Weber, através da fenomenologia de Husserl.⁴

Para Schutz, o mundo social é estruturado e todo conhecimento que temos dele dá-se através de construções. Vale dizer, somos capazes de aprender a realidade através das construções e

⁴ SCHUTZ, A. *Le Chercheur et le quotidien*. Paris: Meridiens, 1987.

aprendemos apenas certos aspectos desta realidade: aqueles que nos são pertinentes.

O caráter intersubjetivo do conhecimento corrente, no mundo humano, dá-se pelo fato de os seres humanos viverem num mundo de significações. O mundo é partilhado não só em seus aspectos geográficos, mas também culturais. Este mundo humano apresenta uma "textura significativa" que faz a distinção entre a natureza e a cultura.

Todos os objetos culturais, presentes no mundo, enviam-nos às ações humanas. O machado pré-histórico, as pinturas rupestres, o romance moderno, os instrumentos de última geração da informática, têm sua historicidade marcada. Podemos compreender um objeto cultural relacionado-o à atividade humana e é a atividade que circunscreve a historicidade dos objetos culturais, aos quais atribuímos significados.

Como o mundo é um espaço cultural partilhado e não propriedade particular, o conhecimento existente é virtualmente socializado. Schutz analisa três aspectos que considera importantes no problema da socialização do conhecimento: as "perspectivas recíprocas", a "origem social do conhecimento" e a "distribuição social do conhecimento". A maior parcela do conhecimento, que cada um tem do mundo, vem da sociedade e nos é transmitida. É de dentro do grupo social que se originam as designações de características, que se aderem às coisas e que lhes confere "tipicalidade" que, por sua vez, são definidas por uma denominação. Assim, a idéia de "árvore", por exemplo, como todos os outros nomes de coisas, apresenta uma dimensão generalizante e tipicalidades individuais. Estas duas dimensões dão conta de relacionar o plural e a singularidade dos objetos.

À medida que as tipicalidades das ações vão se tornando mais anônimas, elas vão, progressivamente, se desprendendo do particular e ganhando em generalização, vale dizer, elas vão se estandardizando. Quando esta anonimidade é total, os comportamentos estandardizados dos seres humanos podem ser completamente intercambiáveis, ou seja, a tipicalidade de uma dada ação passa a ser de qualquer um. É, por exemplo, generalizado que a ação de entrar num cinema, para assistir a um filme, seja precedida da ação de comprar o bilhete de entrada, da mesma maneira que é esperado um pedido de desculpas, quando alguém, sem intenção, pisa no pé do outro. Deste modo, acaba ocorrendo, através de alguns comportamentos que se generalizam, uma certa expectativa, entre os seres humanos, de seus comportamentos uns para com os outros.

Ainda em sua “Tese geral das perspectivas recíprocas”, Schutz⁵ toma como base o fato da existência, no mundo, de indivíduos inteligentes e da acessibilidade deles aos conhecimentos. Por outro lado, ele reconhece também que um mesmo objeto pode ter significados diferentes para duas pessoas. Ele explica a origem desta diferença em virtude da “distância” — enquanto possibilidade de apreender o objeto, de um ser humano em relação a outro. Outro fator fundamental das diferenças de significado atribuído é a “diferença biográfica” entre os homens. Dadas as biografias diversas, os seres humanos criam e utilizam “sistemas de pertinências” variados em certos pontos, ou seja, atribuem valores e importâncias diferentes aos objetos que existem no mundo e com os quais se relacionam.

⁵ SCHUTZ, A. *op. cit.*, p. 17ss.

Na conjunção do geral e do particular, do comum e das idiosincrasias. Schutz considera que as diferenças de perspectivas são todavia ultrapassadas pelo que ele denomina de duas “idealizações de base”: a “interpenetração de pontos de vista” e a “congruência dos sistemas de pertinência”. A troca de posição com o outro permite que A passe a ter a mesma “distância” que B tinha do objeto apreendido, e vice-versa. Portanto, a “tipicalidade” de um tal objeto, conhecida por A, pode vir a ser a mesma para B.

Para Maffesoli,⁶ a noção de tipicalidade em Schutz se coloca como a conjunção de duas dimensões sociais: o cotidiano — a se organizar em polaridades — e a possibilidade de compreender este cotidiano através de construções, formadas pelo sujeito e suas interações, seria crucial na compreensão do fato social.

A construção da tipicalidade é possível pelo fato de uma dada ação, planejada e praticada pelo sujeito, ter pontos em comum, ser semelhante a uma outra ação também praticada pelo próprio sujeito, em uma ocasião anterior. Todavia, a segunda ação, embora semelhante, não é idêntica à primeira. As novas circunstâncias nas quais se deu a segunda ação, aumentam a “reserva de experiências” e de conhecimentos do sujeito, porque ela acrescenta novos dados, por não ser uma mera repetição da anterior. Esta ação, planejada e referenciada numa ação similar pretérita, é o que Husserl chamou de idealização do “eu posso fazê-lo de novo”.

A interação social é um fenômeno que se processa a partir do conhecimento que se tem uns dos outros. Este conhecimento dá-se através de construções, daí a importância delas na interação social.

⁶ MAFFESOLI, M. *Typicalité — Habitus-Socialité. Sociétés*, Paris, n. 1, v. 2, p. 30-2, 1989.

Assim, quando se propõe uma pergunta, espera-se que o outro compreenda a questão colocada e que sua resposta possa também ser compreendida por aquele que questionou. São, portanto, necessárias, mesmo nas interações mais triviais, algumas antecipações sobre a ação do outro. Estas antecipações são feitas através de construções, baseadas no que Schutz chama de “idealização de motivos recíprocos”, que têm por base os motivos imediatos. Elas apreendem os “sintomas dos pensamentos dos outros”.⁷

Simmel propõe sua “Sociologia Formal” por considerar que tudo o que existe no mundo existe sob uma forma. Todo conhecimento que temos do mundo se dá através das formas que se nos apresentam. Assim, a forma informa-nos que algo existe. Ela é a primeira referência ao nosso conhecimento, seja ela concreta, como a do objeto que nós tocamos, vemos, enfim, podemos apreender pelos nossos sentidos, seja ela uma representação simbólica, como um construto teórico.

A forma, designando um dado objeto ou uma estrutura, limita o que identifica, contorna, caracteriza — a forma individualiza, pois cada coisa tem sua forma própria em relação à outra. Assim, a forma é o princípio da diferenciação que cria a descontinuidade, o corte, no contínuo do fluxo do viver. Mas, se a forma é o princípio identificador-individualizador, ela é também o princípio integrador, pois aquilo que ela delimita comporta-se “como um todo ao mesmo tempo que é parte de um todo”.

A forma, em Simmel, é uma categoria sociológica dinâmica e não pode ser tomada em sentido restrito da representação de um

⁷ SCHUTZ, A., *op. cit.*, p. 22 e 35.

objeto, mas, sim, compreendida como representação presente, integrante e informadora de todas as atividades humanas. Ela reúne o individual e o universal, porque Simmel os vê como inseparáveis. O individual, com suas peculiaridades, suas idiossincrasias, é um fragmento representativo do universal, portanto, a forma é também impregnada de contradições e antagonismos, presentes na complexa relação das partes com o todo. Assim, ocorre um vai-e-vem entre individual e social, no jogo do “unitas/multiplex”.

Vale dizer, o conteúdo é finalista, é objetivo que guia as ações recíprocas dos seres humanos na sociedade. O sindicato, ou o partido, ou a igreja, ou a reunião de condomínio têm, cada qual, sua finalidade específica, que agrega as pessoas interessadas, em virtude de objetivos finalistas estipulados e que caracterizam aquelas “sociedades”.

Para além do conteúdo prevalece a forma. Este “ser-estar-junto”, que Maffesoli chama de “societal”, é a forma, não importa qual seja seu conteúdo. Aí a plenitude transitória do encontro humano se realiza, no aqui e agora efêmero. Assim, o “jogo social”, sempre desvalorizado pelo racionalismo finalista como resíduo, adquire importância na relação societal. O social comporta sempre o societal, nem sempre o desenvolve. Todavia a distinção entre forma e conteúdo tem valor mais metodológico, que nos permite enfatizar um ou outro elemento do dado social a ser investigado, posto que, forma e conteúdo, estão sempre juntos. Contudo, Simmel confere à forma foro de cidadania, ressaltando, como quer Maffesoli, “a exuberância da aparência social”,⁸ mas a valorização

⁸ MAFFESOLI, M. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 112.

da forma não é uma ausência de regras e leis, não é ela o produto do irracionalismo que se oporia ao finalismo racionalista. Para Freund,⁹ a noção de forma em Simmel é um instrumento intelectual capaz de captar a individualidade das coisas e também estabelecer os conceitos gerais que caracterizam o conhecimento científico.

O conceito de sociedade que por muito tempo fora empregado como uma unidade explicadora dos fenômenos sociológicos, é recusado por Simmel. Ele via neste emprego um fetiche, mais uma reencarnação do absoluto e não uma utilização do termo em nível cognitivo. Ele confere ao termo "sociedade" uma significação menos ampla. Daí fazer distinção entre "sociedade" e "sociabilidade". Enquanto a primeira assegura a reunião de pessoas em relação a um objetivo determinado, e portanto finalista, a segunda tem a ver como "uma plenitude de vida de ordem simbólica."¹⁰ A mola propulsora da sociabilidade não é nenhuma força instintiva gregária inata, nem nenhum objetivo produtivista, mas, sim, uma disposição humana de realizar-se no conjunto dos homens, uma relação de imanência que assegura o que Maffesoli chama de "perdurância societal". Esta noção de "sociabilidade", diz Simmel, não pode ser apreendida por "um racionalismo superficial que só procura os conteúdos concretos e, uma vez não os encontrando, rejeita a sociabilidade como um vazio fútil".¹¹

A mais importante contribuição de Simmel é a sua proposta de uma "Sociologia Formal" que, apesar da infelicidade da denomi-

⁹ FREUND, J. Prefácio. Em: SIMMEL, George. *La sociologie et l'expérience du monde moderne*. Paris: Meridiens, 1986, p. 7-20.

¹⁰ SIMMEL, G. *La sociabilité — exemple de sociologie pure ou formale*. Em: *Sociologie et épistémologie*. Paris: PUF, 1981, p. 121-36.

¹¹ SIMMEL, G. *op. cit.*, p. 121-36.

nação, é um importante marco da sociologia do princípio do século, que já antevia os tempos pós-modernos.

A "Sociologia Formal" não é da ordem da formalidade ou do formalismo, como o nome pode apressadamente induzir. Maffesoli¹² prefere chamá-la de "Sociologia Formista", pois se desvia do termo "formal", de carga semântica inadequada à proposta de Simmel.

Este movimento pendular, do individual ao geral, é bem caracterizado em Simmel na fecundidade da metáfora da "ponte" (*brücke*) e da "porta" (*tür*). O cotidiano é uma dinâmica de unificação e separação. Unir e separar não podem ser vistos, no entanto, como dois momentos estanques num mesmo processo. Não existe harmonia constante no cotidiano societal, e a sociologia de Simmel se coloca contra este fatiamento do social. As metáforas de "ponte" e "porta", para Ricoeur,¹³ são vivas por terem o "poder de descrever a realidade".

Através da "ponte", o ser humano pode associar o que está separado e, através da "porta", pode ser estabelecida a noção inversa. A ponte une e a porta separa, mas não são ações alternativas, mas sempre reversíveis, unindo e separando indivíduo e sociedade. A ponte, enquanto agente unificador, estabelece a ligação entre o "familiar conhecido" ao "desconhecido conhecível". O processo de conhecimento do homem que vai se cristalizando num repertório próprio não sofre solução de continuidade e vai se consolidando.

A porta, enquanto agente limitador, constitui a fronteira do finito no infinito. É através dela que o ser humano fraciona a uni-

¹² MAFFESOLI, M. *Le formisme. Sociétés*. Paris (25-26):67-8, 1989; e *O conhecimento comum...*, p. 107-28.

¹³ JAVEAU, C. *George Simmel et la vie quotidienne. Tür et Brücke et socialité*. Em: WATTIER, P. *op. cit.*, p. 177-86.

formidade contínua. A “ponte”, ao ligar simbolicamente dois pontos, estabelece um caminho, a porta “é o lugar a partir do qual a vida se manifesta como um local de uma limitação para o si particular”.¹⁴ A noção de confrontação entre “ponte” e “porta” é o antagonismo manifesto entre a continuidade e a descontinuidade, entre a individualidade e a sociedade.

Gilbert Durand¹⁵ propõe uma introdução à arquetipologia geral. Em outras obras,¹⁶ este autor desenvolve análises do mito e do imaginário, mas esta torna-se particularmente importante aos nossos objetivos, pois coloca-se como um guia arquetipal. Este excitante mapeamento de imagens vai muito além de uma simples taxinomia, pois conserva caráter dinâmico, oferecendo repertório figurativo bastante rico. Assim, as estruturas de Durand, fruto de pesquisas e reflexões aprofundadas deste renomado pesquisador internacional, ampararam nossa análise, impedindo escorregadelas delirantes. A partir deste mapeamento arquetipal, procuramos identificar nas telenovelas pesquisadas as similitudes entre as emblemáticas dos antigos mitos grego-romanos e as simbologias representadas em cenas, aproximando-as e enquadrando-as nesta rede fornecida por Durand.

Na opção pela via antropológica, para o estudo do simbolismo imaginário, Durand espera captar o símbolo enquanto fenômeno resultado dos imperativos biopsíquicos e de suas ancoragens

¹⁴ SIMMEL, G. *Büchle und Für*. Stuttgart, Koesler Verlag, 1975, p. 4, citado por FREUND, J. *Introduction...*, p. 15.

¹⁵ DURAND, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. 10ª ed. Paris: Dunod, 1984.

¹⁶ DURAND, G. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988; DURAND, G. *Mito e sociedade. A metanálise e a sociologia das profundezas*. Lisboa: A regra do Jogo, 1983.

sociais, considerando este processo de interação como sempre reversível.

Baudrillard¹⁷ diz que a sedução é o artifício do mundo e nos lembra que ela sempre foi vista como o mal, como a estratégia do diabo.

Seduzir vem do latim “seducere” e é definido como: “levar para o lado, inclinar artificiosamente para mal ou para o erro, desencaminhar, enganar arditosamente...”¹⁸ O pré-julgamento obsessivo confere pesada carga semântica ao termo, e seduzir é visto como trair, abusar, corromper e simular, como um pacto fundador entre a mentira e a sedução. Na história, os grandes sedutores sempre se apresentaram com uma lábia irresistível, mentirosa, demoníaca. Lembramo-nos de Dom Giovanni, o imortal Dom Juan e Sade, o divino Marquês. Dos nossos ídolos modernos basta lembrar o poder de sedução de Greta Garbo de Rita Hayworth, Marilyn Monroe, James Dean, dos Beatles, de Madona, Maradona, Xuxa e, mais recentemente, doutor Felipe Barreto, em “O Dono do Mundo”. Todos eles parecem predestinados a seduzir. Este poder sedutor sempre foi visto com reservas e até mesmo combatido como um caráter maléfico. Todavia, aqueles que os atacaram, como vilões alienantes, secretamente deixavam-se fascinar até mesmo pelo jogo de denunciar a mentira que eles representavam.

Por estabelecer relação entre mentira e sedução todo pensamento coerente, racional e finalista, tenta exorcizá-las. As estruturas sociais fortes, assim como os corpos de conhecimentos rigidamente

¹⁷ BAUDRILLARD, J. *Simulacres et simulation*. Paris: Galilée, 1981.

¹⁸ FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, p. 1280-1281, 1975.

estruturados abominam a sedução por defenderem que ela não guarda relação com a verdade, pois a sedução nada quer demonstrar, nada quer reivindicar. Ela é o avesso de qualquer tentativa de profundidade, pois, não há nada por detrás das aparências que elas apresentam. Todos os poderes, explicitamente postos, lhe escapam, mas infiltrando-se sub-repticiamente, só ela pode subverter o “dever-ser”, a ordem social colocada.

Diante de um viver desencantado, da morte cotidiana, o ser humano busca formas reencantadoras. Ali, no reduto da sedução, em suas variadas manifestações, vai ele buscar o elixir da longa vida, ou a pedra filosofal ou a transgressão no “Carpe Diem”, no abismo superficial das aparências, dos simulacros. “A forma 'sedutiva' prevalece sobre a forma produtiva. (...) Pois nada poderia ser maior que a própria sedução, nem mesmo a ordem que a destrói”.¹⁹

Esta ordem demonstra-se exaurida, porque priorizou formas falocráticas de ver e explicar o mundo, formas delimitadoras, que por demasiado explícitas, instituídas, mostraram-se pornográficas, desencantadoras, porque revelaram tudo, sem permitir o fascínio da ambigüidade, do não revelado, do mistério, da magia, do acaso apenas imaginado.

Como no universo físico, a cosmogonia abandona a latência e apresenta-se em todo o seu dinamismo. A explosão do paradigma racionalista implica numa reorganização do cosmo social e o surgimento de super novas que integrarão o caótico, o não-racional.

A sedução não é ato do indivíduo, ela só existe no social, pois precisa integrar, pelo menos o sedutor e o seduzido. Mesmo

¹⁹ BAUDRILLARD, J., *op. cit.*, p. 11-33.

Narciso precisou de seu duplo, para seduzir-se, e para tal, mirou-se nas águas da fonte do monte Hélico.

O jogo da sedução exige um ritual, paroxístico e exagerado como nos cerimoniais festivos, ou às vezes contido, reprimido, como na ortodoxia cristã. Na gradação das variadas formas vamos encontrar no rito o jogo sedutor, que ali se instituem, pois é através da ritualística que o homem tem a experiência de participação no sagrado.

É na hierofania — na manifestação do sagrado — que o homem vivencia a experiência do “tremendum” que o conduz ao sentimento inteiramente diversos do seu viver racional. Esta vivência permite emergir, no ser humano, expressões não reprimidas de emoções, podendo levar mesmo a estados e comportamentos de catarse da desordem. Esta exacerbação da paixão pode ser reconhecida nas festas religiosas, nos transe de possessão e mesmo nas participações coletivas já dessacralizadas, como se dá no Brasil, o carnaval, a queima do Judas e as festas juninas. A explosão dos sentimentos reprimidos equilibra o quotidiano e recompõe a razão, permitindo a volta à normalidade protegendo o ser humano do desencanto. Os versos de Chico Buarque de Holanda em “Sonho de Carnaval” retratam bem esta teatralidade regeneradora.

*Carnaval, desengano
deixei a dor em casa me esperando
E brinquei e gritei e fui vestido de rei
Quarta-feira sempre desce o pano.*

É ainda a genialidade de Chico que vai nos dar a marca de desejo do delírio não-racional em “Ela desatinou”.

*Ela desatinou
viu chegar quarta-feira*

*acabar brincadeira
Bandeiras se desmanchando
E ela ainda está sambando (...)*

*Quem não inveja a infeliz
Feliz no seu mundo de cetim
Assim debochando
da dor, do pecado
Do tempo perdido
Do jogo acabado.*

Recompor a razão, equilibrar-se no cotidiano repressor e desencantado, exige a incursão no *tremendum*. O sagrado, que em latim é tanto o divino, o piedoso, como também o maléfico, a sede do maldito e que instaura um limite, uma zona de transição, torna-se o resultado de uma experiência purificadora — a abertura do homem ao mistério não-racional. Esta experiência é, necessariamente, ritualizada. Quer seja nas cerimônias de iniciação, como na purificação, ou nos louvores, o contato do homem com o sagrado é um jogo cênico, uma teatralização que se põe como a quebra das ações, atitudes e comportamentos rotineiros.

A dramatização lúdica do ritual, se grandiosa e extravagante nas festas vai assumir formas mais contidas, mas nem por isso menos ritualizadas. Se nas festas as pessoas fantasiavam-se para sair de si mesmas (e este fantasiar-se vale também para os acompanhamentos de procissões vestidos como o santo padroeiro, como anjos e com personagens bíblicos), se o fervor místico de santa Tereza de Ávila pode ser visto como um êxtase orgiástico, existem outras manifestações também reveladoras de ludismo sacro. O que dizer das pessoas que das janelas e sacadas de seus sobrados assistem uma procissão? Destas janelas pendem toalhas e bandeiras bordadas, em geral, as mais ricas da casa. Lá são colocados vasos de flores e, nas

ruas por onde passa a procissão, fazem-se desenhos com serragem colorida, lembrando temas litúrgicos. Os moradores estarão ali, imobilizados, na espera da passagem da procissão. Quando o motivo do rito passa sob a janela, seja o Santíssimo, a imagem do Santo Padroeiro ou do Senhor dos Passos, o cerimonial atinge seu nível mais alto, o que pode ser perceptível nas expressões dos rostos e dos corpos imóveis dos moradores. É a experiência do *tremendum*, do sagrado, estruturando a vida do homem desde os tempos primordiais e ressurgindo na atualidade.

O ato da prece, analisado por Mauss,²⁰ muito nos revela na sua evolução em “atitudes da alma, mais que atitudes do corpo”, que por mais individual que se torne conserva-se como forma ritualística de transcendência.

Assim, o rito é o mito posto em movimento e, numa repetição lúdica na história do homem, possibilita-o dominar a angústia e purificar o medo. Através do ritual o mundo regenera-se.

O rito e o jogo, ambos dinamizam-se por um elemento comum motivador — a sedução. Nestas atividades coletivas, guiadas por regras consensuais partilhadas, os homens fazem o tráfico de aparências, a arte da metamorfose. Este ludismo de ritual é desencadeado e mantido porque seduz.

O ato de postar-se diante da televisão, no acompanhamento diário da seqüência dos capítulos de uma telenovela pode ser compreendido como um ritual lúdico. A audiência revela-nos características, onde destacam-se suas próprias regras: É dentro destas regras

²⁰ MAUSS, M. La prière. Em: *Oeuvres*. Paris: PUF, 1950.

que se instaura a audiência como rito, e como jogo, com seu único poder — o de seduzir.

O conteúdo de uma telenovela não é sobremaneira importante como elemento sedutor. Este gênero já conseguiu altos índices de audiência, demonstrou similaridade com o gosto popular, quer retrate problemas sociais da atualidade ou questões existenciais de algum personagem. Porque o que prevalece no encanto dinamizador da audiência é a forma que a trama assume, ou seja, o seu simulacro.

Baudrillard diz que “o simulacro não é nunca o que esconde a verdade — é a verdade que esconde o que ela não é. O simulacro é verdade”.²¹ Ele se põe então como o hiper-real e, portanto, como um artifício, como intensificação do real. Assim, apaga-se, volatiliza-se, a distância entre o real e o imaginário e o simulacro, enquanto construção artificial, é pura aparência. Não é, portanto o simulacro que é uma falsificação do real, o que ele institui é uma outra realidade. Santos exemplifica o simulacro com um sarcástico humor quando nos conta, quase como piada: “Que criança linda! — disse a amiga a mãe da garota — Isto porque você não viu a fotografia dela a cores”.²²

É esta realidade construída que refaz nossa idéia do real. Os exemplos podem se multiplicar da atualidade, o que dizer de uma linda mulher modelo internacional, que fascina os mais convictos “machões”? Ela é um homem!

Como simulacro a telenovela seduz. Ela não falseia, não distorce a realidade, ela cria outra realidade, muito mais bela e fasci-

²¹ BAUDRILLARD, J., *op. cit.*

²² SANTOS, J. F. dos. *O que é pós-moderno*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 12.

nante. Ela absorve o real e o transforma, ela não o camufla. Num exemplo recente, a telenovela brasileira, sucesso atribuído à sua proposta de retorno à natureza, que seduziu os telespectadores pelas suas imagens “naturais” — Pantanal. Ao romancear as relações e a vida pantaneira, ao ser criada a forma ficcional, Pantanal pode ser vista como a artificialidade da natureza e, portanto, como um simulacro. Não foi, embora pareça ser, sua beleza natural que seduziu os telespectadores, mas sim sua beleza ritualizada. Não só na sua forma técnica, com a criação de maquetes, que simularam vistas aéreas do pantanal, as cenas de abertura, onde a modelo gravou durante vários dias, contracenando com animais selvagens que eram mantidos enjaulados e permanecendo ela oito horas debaixo d'água para uma gravação de poucos minutos. A equipe da emissora, que se encarregou das cenas de abertura era composta por 13 pessoas e estas cenas tiveram, na versão preliminar, um custo de 50 mil dólares.²³ Tanta sofisticação para criar um “natural” mais real que o real, portanto, um simulacro.

Esta mesma contingência de ir além da realidade, de transformá-la, é encontrada na caracterização, composição e desempenho dos personagens. As mulheres rudes, simples, xucas são lindas, lindamente “produzidas”. Os peões, igualmente rudes são sensíveis, ternos, de uma “rudeza civilizada”. A natureza é sempre esplêndida e a trama, por via de consequência, faz do insólito a realidade pantaneira, tornando-a transparente.

O transe, eufemizado na relação do telespectador com a telenovela, reunidos pelo mito no ritual da audiência, demonstra a

²³ *Revista Manchete*. Rio de Janeiro, 1987. 28 jul., p. 16, 1990.

emergência do sagrado — uma forma sacralizada de transporte para além de si, no “locus” eufemizado da epifania.

Como jogo e como rito a audiência cria não a solidão coletiva, cremos nós, mas sim a clonificação da família — considerando família em sua conotação mais extensiva possível — ou melhor diria Durkheim como o “divino social”. Assim, a audiência tem um caráter agregador que, na sedução, no jogo não-racional do simulacro, une os telespectadores, (e é importante aqui levar em conta a etimologia do prefixo TELE). Numa relação de cumplicidade na expectativa, silêncio, atenção, emoção especial no último capítulo, êxtase diante de cenas marcadamente emocionantes é criado o elo de participação e de comunicação, menos verbal e mais não-verbal — uma espécie de comunhão — porque juntos participam da experiência do sagrado, que instaura na ritualização da audiência o “divino social”.

Assim, para a aproximação do fenômeno em estudo, foram necessárias várias tomadas de posição, ângulos diversos que nos permitiram questionar nossas tentativas. Consideramos que este exercício foi, não apenas excitante, mas, sobretudo, enriquecedor. Reforçou em nós a noção “fractal” do fenômeno e a certeza da impossibilidade de sua “apreensão”, assim como da inoportunidade do monismo metodológico.

Recorremos a idéias múltiplas e antagonicas. Selecionamos noções, renunciamos a conceitos, não na audácia de propor um método, mas na coragem de reunir alguns princípios que nos encaminhassem na proposta.

Marxistas, estruturalistas, nilistas, positivistas de todos os níveis, saudosistas e anarquistas, foram ecleticamente consultados. Conferir uma ordem mínima, inteligível, nessas idéias, foi nosso propósito.

Todas essas correntes de pensamento têm enorme crédito neste texto. Mesmo aqueles autores que consultados e que, a nosso ver, não guardavam relação com nossa proposta, mostraram-nos a importância de se vivenciar, dentro da atividade científica, o “politeísmo de valores”.

Nossa hipótese de trabalho propõe que existe homologia estrutural entre as emblemáticas dos antigos mitos grego-romanos e a simbologia das telenovelas. Esta homologia se dá não só em relação aos materiais ficcionais, mas também na ritualística da audiência.

Como a saúde/doença é apresentada na TV brasileira, particularmente na telenovela? Observamos que sua frequência nas tramas é tão presente como outros *plots* do tipo “triângulo amoroso” e reconciliações. Em algum momento da intriga sempre há uma situação que envolve aquele binômio. Acidentes automobilísticos, mortes, operações, partos, convalescenças, acontecem de maneira mais ou menos marcantes e não são raridades telenovelas que deslizam sobre o único *plot* saúde/doença, como “Roda de Fogo” (Rede Globo, Lauro César Muniz-Marcílio Moraes — 25/08/86 a 21/03/87 — 20 horas), “O Grito” (Rede Globo, Jorge Andrade — 27/10/75 a 30/04/76 — 22 horas).

Para o trabalho proposto, partimos de três premissas norteadoras: o binômio saúde/doença, desde as culturas arcaicas, conserva um elemento mítico, compreendido e explicado através do pensamento mágico-transcendental.²⁴ Ao longo da história do homem, as formas simbólicas de explicação da saúde/doença sempre estiveram presentes e convivem, num “pluralismo valorativo”²⁵ com as expli-

²⁴ REZENDE, A.L.M. *Saúde: dialética do pensar e do fazer*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

²⁵ MONTEIRO, P. *Da doença à desordem — a magia da umbanda*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

cações científico-oficiais. Por sua vez, também as explicações científicas, através do discurso autoritário, não são formas dialetizadas e fundam a mítica do saber em saúde/doença.

A terceira premissa foi considerar a função pedagógica da TV.²⁶ Enquanto bem cultural, a mensagem televisiva e o telespectador mantêm uma relação indissociável. Com a telenovela cria-se familiaridade; a narrativa progressiva assegura a continuidade e, em geral, audiência crescente. Apesar das redundâncias e de “flash-back” (ou talvez por eles), o gênero permite que o telespectador identifique o início, o meio e o fim.

É intrigante procurar compreender como as mensagens sobre saúde/doença, emitidas pelo fenômeno cultural brasileiro mais popular — a televisão — são emitidas e que significado lhes confere o telespectador. Por considerar que nenhuma aprendizagem se dá sem o componente prazer, pareceu-nos fundamental tentar captar, não o finalismo da audiência, mas o liame primeiro — a forma, a ritualística não produtivista, o prazer cuja finalidade se esgota em si mesmo e, junto dele, o conteúdo como matéria-prima sobre a qual se desenrola a sedução.

Assim, através da análise do “corpus” das três telenovelas procurou-se detectar as homologias estruturais entre as emblemáticas mitológicas clássicas e os temas, personagens e cenas destas telenovelas. Duas das novelas estudadas tratavam de maneira nuclear da saúde/doença. Em “Roda de Fogo”, a doença detinha o papel principal, enquanto “Barriga de Aluguel” elegia, como tema, o intrincado problema da inseminação artificial. Uma terceira novela

²⁶ REZENDE, N.B. de, REZENDE, A.L.M. de. *A tevê e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez, 1989.

foi escolhida, embora não tratasse especificamente do binômio de interesse do trabalho. “Pantanal” foi um divisor de águas, um marco na dramaturgia televisiva, desestabilizando padrões técnicos e políticos consagrados. A liderança de audiência conseguida por esta telenovela, assim como seu caráter declaradamente mítico, nos fez optar pela sua inclusão.

Procedemos a contextualização mitológica dos enredos destas telenovelas, ali constatamos as homologias e as interpretamos à luz das emblemáticas dos mitos clássicos. Para tal, identificamos, nas tramas, as unidades de significados. Assim, em “Barriga de Aluguel” destacamos: a transgressão, o confronto dilemático, a agitação e a purificação. Em “Pantanal” estas unidades foram: a quietude, alteridade e o tempo cíclico e em “Roda de Fogo” o jogo, a morte e a união. Estas unidades de significados assim como toda identificação mítica nos enredos foram interpretadas com base na arquetipologia de G. Durand.

Num segundo momento, propusemo-nos criar oportunidades sistematizadas de exposição de algumas cenas, gravadas em vídeo, a um grupo de pessoas que foram previamente convidadas e que revelaram assistir cotidianamente a telenovelas. Estas cenas foram escolhidas por versarem sobre situações de saúde/doença.

Por que analisar o binômio saúde/doença numa programação televisiva? Qual a razão de se tentar extrair do reduzido signo indicial a consciência simbólica? Por que definir como *corpus* deste trabalho três telenovelas?

Certamente muitos intelectuais consideram a telenovela uma para-literatura, um objeto menor, não devendo ser preocupação de um trabalho de tese. Não é este nosso ponto de vista, fruto de

observações e reflexões bem anteriores à idéia desta proposta. Foi como telespectadora que comecei a me interessar pela telenovela e a observar modismos, originados de novelas de grande audiência. No próprio meio acadêmico as pessoas vestiam-se, penteavam-se, gesticulavam e repetiam termos usados nas telenovelas. Em certa ocasião, no início de 1982, numa recepção de posse de um diretor de uma unidade universitária, pudemos constatar que todas as mulheres presentes à cerimônia vestiam as roupas esvoaçantes, inconfundíveis de “Luana Camará”, a personagem sobrenatural de novela “Sétimo Sentido” (Rede Globo de Televisão/Janete Clair, 29/03 a 08/10/82, 20:00 h.). “Dancing Days” (Rede Globo de Televisão/Gilberto Braga, 10/07/78 a 27/01/79, 20:00 h.) abriu os sofisticados salões dos clubes de elite. Em “discotecas” começaram a ser transformados pequenos bares, do tipo “P.F.”. A música alta, saindo de caixas pré-diluvianas, quando possível luzes piscantes, asseguravam o clima do moderno “night club” e, na pele de Sônia Braga, as “Júlias” suburbanas dançavam até a madrugada.

Mais recentemente, “Ti-ti-ti” (Rede Globo de Televisão/Cassiano Gabus Mendes, 05/08/85 a 08/03/86, 19:00 h.) definiu o padrão do vestuário feminino e masculino, virou nome de loja de pronta-entrega e popularizou-a alta costura. O baton “Boka-Loka” passou a ser vendido por camelôs criando, para grandes faixas da população, a ilusão de estar sendo, senão vestida, pelo menos maquiada pela “maison” Victor Valentim.

Os penteados e jóias de “Dona Beija” (Rede Manchete/Wilson Aguiar Filho, 07/04 a 11/06/86, 21:30 h.) trouxeram de volta os cabelos postiços e as pedrarias falsas em bijuterias. As opiniões estavam divididas: D. Beija era uma devassa ou uma vítima do preconceito? Sua nudez no vídeo um sinal da modernidade da teleno-

vela ou apelo agressivo ao telespectador? Não importa, com índices recordes de audiência, D. Beija reinou e fantasiou as noites dos telespectadores brasileiros, durante quase todo o ano.

Estes fragmentos da telenovela brasileira, num quadro apenas esboçado pela minha observação de telespectadora, já eram intrigantes e me faziam perceber este gênero como um significativo produto cultural.

Se mudança no comportamento das pessoas pode ser visto como aprendizagem, inegavelmente os telespectadores aprendem com a telenovela. Todavia, a função pedagógica do veículo televisão e do gênero telenovela não é proposta primordial. Mas é importante constatar a eficiência desta aprendizagem eletrônica.

O que nos remete inexoravelmente a uma análise compreensiva da sedução é o prazer de fruição que o telespectador desfruta diante da tevê, particularmente da telenovela. Argumentar sobre o refinamento tecnológico desenvolvido e a eficácia alcançada pelo meio não responde a questão. As explicações sobre projeção/identificação, via catarse, também não cobrem todo o universo fascinante da relação tevê/telespectador. Por sua vez, acusações produtivistas-moralizantes de que a tevê é um veículo alienante, apenas estimulam a falsa polêmica. A cumplicidade tevê/telespectador não será compreendida através de análises racionais-funcionalistas.

A telenovela seduz cortando o *pathos* quotidiano, permitido o afloramento da emoção estética que tem sua própria ética, mesmo que discordante da moral, mesmo que seja da ordem do “imoralismo ético”.

Não nos satisfazem as explicações psicológicas individualizantes que tentam apreender a sedução do telespectador como um fenômeno de projeção-identificação. Acreditamos que, dentro da

epistemologia do trágico, a sedução pode ser compreendida na relação telenovela-telespectador, como uma categoria sociológica. Algo capaz de seduzir, de caráter coletivo como um duplo transgressor, capaz de devolver ao mundo um pouco de magia. Esta sedução é da ordem do mito que, sepultado mas não morto, tenta reencantar o mundo empobrecido de mágica. Este processo comporta as contradições e os antagonismos, que se colocam numa convivialidade, relativizando o drama e não solucionando-o. A solução é da ordem do dramático, do mundo desencantado. O reencantamento abriga a irreduzibilidade à ordem única, aceita a humanidade não homogênea, convive com o sublime e com o sórdido. Uma visão epistemológica pós-moderna do societal não pode pretender limpá-lo do “confusional” e do caótico.

A telenovela, enquanto um *haut-lieu*, pode ser vista como um Olimpo pós-moderno, onde se dá a reatualização dos mitos. Por que ela o faz? Esta questão nos remete, nesta leitura, à noção weberiana de “*entzauberung der welt*” (o desencantamento do mundo). Quando o produtivismo perde o fôlego e o mundo, desencantado pelo racionalismo, reencontra os mitos mobilizadores, a telenovela, se oferece, não na leitura crítica do social como o lugar da “gregária solidão”, mas, sim, na categoria do societal como um “*petit haut lieu*” do prazer sem finalidade progressista. Os antigos mitos são ressuscitados num tempo presente, reencantando o mundo e relativizando o drama da finitude humana.

Num tempo prometéico — que não foi suficientemente uno para impedir a abertura de brechas, aqui e ali, pelas quais se esgueiraram porções de prazer; um “*Carpe Diem*”, desejado e pecaminoso, logo expurgado na recuperação da sociedade prometéica — a razão não mais consegue reduzir e disciplinar a paixão. Os homens

estão ávidos de reencantamento. Este estado de reabertura ao prazer, ao “*Carpe Diem*”, ao aqui-e-agora não se inscreve apenas como atitude psicológica individual de evasão, mas, sim, como uma categoria sociológica da busca do prazer sem nenhuma finalidade produtiva, fim em si mesmo.

Embora, a televisão e a telenovela possam ser vistas como simulacros, como propõe Baudrillard, nem mesmos as análises produtivistas podem negar a importância do meio e, particularmente, do gênero na atual sociedade brasileira. Todavia, as análises produtivistas vão enfatizar os aspectos do lazer e da higiene mental, anteriormente tolerados e atualmente exigências para uma maior e melhor produtividade social.

Se a tragédia grega teve o estatuto da geometria euclidiana,²⁷ guardadas as devidas proporções temporais e culturais, a telenovela no Brasil poderá ser comparada, em popularidade e importância social, à tragédia na Grécia antiga.

Após a tirania racional da modernidade, a telenovela põe-nos de novo em contato com os mitos ancestrais na transgressão da magia reencantadora, como uma forma de resistência ao viver dramático. Esta transgressão nem sempre é feita de confrontos ostensivos à moral dominante. Na maioria das vezes, ela procura tirar partido da seriedade prometéica, minando seu discurso e “*práxis*”, temperando sua rigidez ou contaminando-a, de maneira mole e frouxa, com prazeres aparentemente insignificantes.

Assim, o tempo e o espaço da audiência da telenovela, podem ser apreciados dentro de uma perspectiva formista uma não-

²⁷ ROMILY, L. de op. cit.

priorização do conteúdo e a predominância da forma. O finalismo seria o conteúdo e aí as colocações moralistas — desencadeadas seriam suscitadas (perda de tempo, alienação, projeção, evasão). Quanto à forma, a forma se ocuparia com este prazer “inútil”, com as ritualísticas da audiência.

Uma telenovela brasileira tem em torno de 200 capítulos de 40 minutos cada. Pelo menos cinco telenovelas são apresentadas pelos canais de televisão brasileiros, simultaneamente, sendo que quatro delas são inéditas e uma é reapresentação. Quatro são difundidas cinco dias por semana e, pelo menos uma, a do “horário nobre”, é apresentada em seis dias na semana. O telespectador brasileiro que assiste a todas as telenovelas difundidas passa mais de três horas por dia diante da televisão, não assistindo senão a telenovelas. Além do “horário nobre”, as telenovelas são apresentadas das 14:00 às 22:00 horas, perfazendo uma soma aproximada de 20 horas de transmissão por semana, cerca de três horas/dia.

Ela já foi vista como “programa para dona-de-casa e para empregadinhas”. Se no passado a audiência da telenovela foi constituída por mulheres, atualmente pode-se encontrar, integrando essa audiência, homens, adolescentes, crianças, da empregada doméstica aos executivos, dos analfabetos aos intelectuais.

As intrigas das telenovelas são, hoje, conversa de rodas de negócios, de acadêmicos e executivos. O homem sério não mais se preocupa em desculpar-se por saber certos detalhes da trama ou do personagem (“Eu estava na sala... passando em frente a televisão na hora da novela... minha mulher me contou...”). Assistir a telenovela, atualmente, é sinal de estar atualizado, de saber sobre o que as pessoas estão falando. É o vulgar contaminando a seriedade do cotidiano. Hoje é um deslize assumido como uma nova marca do

tempo, uma forma de transgressão que se degrada, que passa a ser bem aceita.

Constituíram sujeitos, neste trabalho, 11 alunos do curso de pós-graduação “lato sensu” em Administração da Assistência de Enfermagem em Serviços de Saúde e que cursavam a disciplina Metodologias e Técnicas de Pesquisa, por nós ministrada, na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Todos os sujeitos são do sexo feminino. Suas idades variam de 23 a 46 anos, e sete dos 11 nasceram em capitais e quatro são interioranos.

Foram colhidos depoimentos, com cada um dos sujeitos, através de entrevistas temáticas sobre a telenovela e sua vivências como telespectadores. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas por nós, sendo nelas identificadas as unidades de significados, a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas relações com a telenovela. Assim, foi-nos possível elaborar uma descrição do fenômeno que se desvelava. Posteriormente, foi criada uma situação de audiência sendo apresentadas aos sujeitos cenas selecionadas por nós, das três novelas estudadas. A escolha das cenas foi feita em função de retratarem situações que envolviam o binômio saúde/doença. Durante a exibição, os sujeitos foram observados e foi feita uma gravação em videocassete da plateia, com o objetivo de documentar os comportamentos verbais e não verbais, o que nos possibilitou uma observação e análise mais detalhada destes comportamentos. Após a exibição, procedemos a um debate com aqueles sujeitos, procurando fazer aflorar os sentimentos e reações que aquelas cenas causaram. Este debate também foi gravado em áudio e transcrito. A documentação produzida facilitou nosso trabalho de recomposição das falas dos sujeitos em dois momentos diferenciados, individualmente e em grupo. Permitiu, ainda, a descrição dos elementos comuns e peculiares e a interpretação dos significados, com vistas a

compreensão do vivido dos sujeitos em suas relações de telespectador com a telenovela. A partir daí, foi-nos possível proceder a análise compreensiva da audiência, onde se detectou as convergências tanto nos comportamentos verbais como não verbais.

Todos os sujeitos, com maior ou menor frequência, assistiram a telenovelas e declararam seus sentimentos de prazer ou desprazer em relação a ela:

Estes depoimentos nos permitiram informações significativas sobre as vivências de telespectadores dos sujeitos e que podem subsidiar a compreensão da audiência de outros telespectadores de telenovelas. Assim, o sentimento que primeiramente pode ser constatado é o de descompromisso do telespectador diante da novela. O caráter invasivo da telenovela faz desta audiência, às vezes frequente, às vezes fortuita, um estar-ali, independentemente da fidelidade ou da finalidade que o que se assiste possa ter. Para alguns, ela se dá como prazeroso lazer, como o momento da descontração, do relaxamento da tensão do dia.

Em alguns depoimentos, os sujeitos recordam-se de fragmentos da trama que não chegam a caracterizar o enredo ou parte significativa dele. Afirmam que são “ruins” para lembrar de novelas. Constatamos, todavia, que algumas imagens cênicas são descritas com grande precisão, mesmo por aqueles que não foram capazes de rememorar a linha ficcional destas novelas. Assim, de *Roda de Fogo* foi lembrada a cena final da morte de Renato Villar na praia “quando cai a taça de vinho” e “O filho, que era problemático”. “O amor daquele rapaz pela Juma, né?” “Ana e Clara estão na praia e seguram a mão do filho”.

A predominância dos comentários enfoca a novela *Pantanal*. É interessante observar que sempre que os sujeitos se referiram a sua relação com a telenovela empregam o termo “assistir”, de signi-

ficados múltiplos. Quando, todavia, relatam as imagens falam em “ver”. Nos próprios termos dos depoimentos, os sujeitos demarcam, através dos verbos empregados, relações diferenciadas entre acompanhar a telenovela, mergulhar na trama e a emoção estética imagética que as cenas causam neles. O retorno ao êxtase, diante das imagens, leva-nos a compreender uma quase autonomia que as imagens adquiriram para os sujeitos e, como tal, tornaram-se mais exuberantes que o próprio enredo.

Constatamos também, pelas falas, que a emoção estética que experimentaram é permeada de subjetividade e está intimamente relacionada com suas vivências pretéritas. A emoção estética, desencadeada pelas imagens referidas, foi provavelmente diferente em virtude das diferenças biográficas dos sujeitos, de suas distâncias espaço-temporais e suas historicidades em relação às cenas. Todavia, configura-se aí a “tese geral das perspectivas recíprocas”, de Schutz que assegurou não só a acessibilidade de conhecimento mas, sobretudo, da emoção diante do objeto esteticamente apreendido, malgrado estas diferenças. Através da “interpenetrabilidade de pontos de vista” e da “congruência de pertinências”, os sujeitos puseram-se em comum porque conseguiram sentir e relatar, tanto aquele de origem pantaneira como outro nascido numa grande capital. Vivenciar esta emoção estética comum, diante de uma cena, pode ser considerada como uma “tipicalidade”, como a caracteriza Schutz, “construções tipificadas (...) que englobam os objetos conscientes de minhas experiências e de experiências privadas de meus semelhantes”.²⁸ Assim, o sentir, o vivenciar em comum, fenomenologicamente

²⁸ SCHUTZ, A., *op. cit.*, p. 18.

caracteriza o mundo da vida, o ser-estar-no-mundo que desvela o fenômeno, no ser que se mostra em seu contexto de totalidade.

Os sujeitos têm consciência dos simulacros das telenovelas mas reconhecem também o caráter nutridor destas fantasias. Estabelece-se, portanto, para eles uma relação lúdica com a telenovela. A busca desta forma sedutora, como reabastecimento de encanto, não pode ser explicada como um processo alienante. É evidentemente consciente este desejo de fantasiar-se no fio fascinante da fantasia.

É interessante constatar que, tendo em vista, as características dos sujeitos, enquanto profissionais de saúde, o que os seduz não são os artifícios da tecnologia dos atendimentos de saúde. Estes rituais hospitalares fazem parte do cotidiano vivenciado por eles. Daí, seduzi-los o outro lado do binômio saúde/doença. A sala de partos, a técnica da parturição, é de uma vulgaridade desencantada. O parto de canoa, à beira do rio, cercado de flores e de pássaros é o que encanta. Esta parte “tem graça”. O reencantamento se dá, numa relação estética que, mesmo no conteúdo do dia-a-dia, apresenta-se em outra forma. Isto nos envia à “idealização dos motivos recíprocos”, em que Schutz diz que aprendemos os “sintomas dos pensamentos dos outros”.²⁹ Como tal, este “sintoma” dos sujeitos revela-se como uma tipicidade destes sujeitos, em função das suas biografias, de seus sistemas de pertinências e da distância, muito particular, que eles tem do objeto a que se referem.

A fantasia referida, algumas vezes até com sarcasmos, pelos sujeitos coloca-se frente à “paixão do último capítulo”, o desejo de “estar no lugar daquelas pessoas” (ricas e famosas), longe da maldade que se vive o dia inteiro, enfim, longe do quotidiano mortí-

²⁹ SCHUTZ, A., *op. cit.*, p. 23.

fero. A telenovela, através da fantasia lúdica que se instaura, parece poder reencantar a aridez da realidade dos sujeitos.

As informações, nos depoimentos, falam mais da frequência e dos familiares dos sujeitos que assistem a telenovela. Revelam, todavia certo entusiasmo em tomar partido de um ou outro personagem. Durante a exibição de uma novela houve grande participação de telespectadores que emitiram suas opiniões sobre o seu desfecho. Este envolvimento também é explicitado pelos sujeitos. Na situação de audiência, criada na vivência deste trabalho, tornou-se possível reconhecer relações sociais, entre os sujeitos, que podem ser descritas como de partilha, de intercâmbio de significados e de emoções.

Num primeiro momento em que se sentiram filmados, os sujeitos apresentaram reações de certo constrangimento, o que não aconteceu todas as vezes em que seus depoimentos foram gravados em áudio. Pudemos registrar, durante a audiência, alguns comentários em relação às cenas. Alguns sujeitos informavam aos outros, ou chamavam a atenção para certos detalhes das cenas. Conservaram-se bastante atentos durante toda a audiência e estes comentários, ao invés de constituírem-se em quebra desta atenção, reforçaram a situação de partilha de emoções e de informações sobre as cenas. É interessante observar que aqueles que tinham, em seus depoimentos, revelado um interesse especial por certa telenovela, encarregaram-se, como iniciados, de transmitir ao colega sua percepção (ou sua emoção?).

Alguns comentários jocosos, dos sujeitos em relação às cenas, provocaram um clima de descontração prazerosa na platéia, como uma contaminação intersticial de bom humor. Pôde-se observar que ocorriam, entre os sujeitos, trocas simbólicas reveladas nas interpre-

tações que eles faziam daquilo que viam, tais como: “Ai! que lindo!” “Bem feito, não queria a filha por isso voltou estéril na outra novela”. Este último comentário produziu explosivas gargalhadas, pois se referia a Maria Marruá, personagem interpretada pela atriz Cássia Kiss, que desejava desvencilhar-se da filha, que não tinha desejado, na novela Pantanal. Já na novela subsequente, Barriga de Aluguel, ela interpretou a personagem Ana, mãe genética da experiência e estéril.

Os comentários, pôde-se registrar, eram bastante condensados, com significados implícitos, que eram compreendidos imediatamente pelo grupo de sujeitos, uma vez que eles demonstravam participar destes significados através do riso, da discordância ou de comentários complementares.

Como esta situação de audiência se deu após uma situação formal de aula, foi-nos possível comparar os dois momentos, captar as diferenças e realçar os contornos desta experiência. Os sujeitos demonstravam grande descontração, não constatada no momento anterior, na situação pedagógica. Parecia o “recreio” especial, onde era permitido a transgressão no confinamento acadêmico. A impressão era a de que eles tinham acabado os compromissos do dia, o “dever-ser”, e os sentimos como em suas casas, quando não se tinha mais nada a fazer.

As relações sociais que puderam ser constatadas no grupo de sujeitos foram de entrecruzamento de emoções, que caracteriza a “proxemia”, que vai além da partilha dos espaços com aqueles que nos são diferentes, como num ônibus. Percebia-se que, mais que colegas de curso e profissionais da mesma área, eles tinham algo em comum que se relacionava com o que se estampava na “telinha”. Semelhante às afinidades de sindicatos ou de reuniões de grupos de

estudo, ou de associações, aqueles sujeitos ligavam-se não só espacial, mas simbolicamente numa configuração tribal, porém, sem projeto específico, sem finalidade produtiva.

É como um grupo de telespectadores que estes sujeitos criaram suas identificações, neste momento vivido. Como tal, este “pequeno nada” da transgressão, vivida dentro dos muros da academia, estabeleceu uma relação estética, que fundou uma ética “imoral”, transgressora do dever-ser, como um comportamento deslocado.

Neste “espaço de liberdade”, pudemos identificar a convergência das emoções no ser-estar-junto, onde as trocas simbólicas desvelam o caráter tribal e faz aflorar a essência do fenômeno — a sedução da ritualística da audiência, onde o real é tratado pelo simbólico, como forma mediadora, como o escudo de Perseu, ou as estórias de Cheherazade. Nesta construção humana da audiência, que se põe como um ritual totêmico eufemizado, atualizado, pode-se constatar a emergência das formas mitológicas assegurando a “origem social dos conhecimentos” que nos propõe Schutz, ligada pelo “cimento social” de Maffesoli. Neste estado “proxêmico” podemos resgatar a transição de Simmel nas metáforas da “Porta” e da “Ponte”. Na primeira, os sujeitos, individualmente, elaboraram, na subjetividade de suas vivências, os significados das telenovelas e das cenas. Mas a porta fechada não retrata a sanidade e tende mais para os estados esquizóides. É preciso abri-la para sair da audiência do “eu sozinho” e partilhá-la. Aí estabelece-se a “Ponte” que liga os sujeitos uns aos outros, que faz dos estranhos próximos, que permite compor com o “Xenos”, que aproxima da alteridade e que cria identificação.

Foi possível reconhecer que a relação telespectador/telenovela apresenta-se como uma relação de sedução, de categoria sociológica, que se pode compreender como da ordem do dionisíaco, como intercessão trágica, no sentido do termo grego “tragikós”. A tragédia na Grécia antiga, exprimindo um novo modo do homem compreender suas relações com o mundo, com os deuses e consigo próprio, foi levada ao palco numa transposição, onde os sentimentos fortes e assustadores para o homem recebiam o registro da ficção. Deslocados da vida real, eufemizavam o enfrentamento do horror com que o ser humano deparava-se no que cotidiano.

As homologias desvelaram-se não somente em relação aos conteúdos ficcionais mas também em formas ritualísticas, que se dão a conhecer na audiência.

Numa ótica formista, a audiência deixa de ser o produto de análise finalista, visto e explicado como alienação, como perda de tempo a ser utilizado no progresso da raça, no processo de conscientização.

A “inutilidade” deste prazer passa a ser resgatada, apoiada no conceito de “desencantamento do mundo” de Weber, como reação à hiper-racionalidade moderna. Enquanto prazer inútil, sem projeto, fim em si mesmo, a audiência pontua-se como forma de reencantamento do mundo, como maneira buscada pelo ser humano para reabastecer-se e poder suportar o dia-a-dia sem qualidade — suas mortes quotidianas.

É na ritualística do jogo que a telenovela seduz. Na audiência, pode-se reconhecer uma ritualística próxima àquela religiosa e isto nos faz considerar a telenovela como um *haut-lieu* tribal. Como um totem eufemizado, dá-se na audiência o que Durkheim chamou de “divino social”, uma forma dessacralizada de culto que estabe-

lece, entre os adeptos, relações solidárias, porque os põe em comum, como iniciados que partilham de um mesmo culto. Ali é o momento de comunicação superior, que transcende as formas explícitas do comunicar para tornar-se uma comunhão.

Compreender a força do simbólico nas relações humanas, por caminhos mais generosos e menos retalhadores; procurar integrar, na leitura do fato social, as trivialidades, sempre desvalorizadas, pode ser um veio fecundo para uma pedagogia do imaginário. Uma concepção prazerosa da educação precisará romper a sedimentação de várias camadas de rigidez pedagógica, ressecada nos modelos tecno-finalistas, que fazem da relação professor/aluno uma desencantada quotidianidade e obstaculizam o afloramento do ludismo do jogo de ensinar e de aprender.

Como bem cultural, produzido e consumido pela sociedade humana, a televisão e a telenovela têm precipuamente a função de entretenimento. Isto não exclui a sua força pedagógica, que só é negada pela nossa sisudez de educadores. O valor do que elas ensinam pode ser discutível, mas, inegavelmente, elas veiculam mensagens e a audiência é também a grande e prazerosa aula, quer do currículo paralelo ou daqueles que nunca tiveram qualquer currículo oficial.

O fenômeno saúde/doença, que sempre foi perpassado pelos elementos míticos, encontrou na telenovela seu *locus* sedutor. Ali, este binômio é explorado sem preocupação de veracidade, para indignação de muitos que desejam ver problematizadas as questões sobre saúde/doença e sobre seus profissionais. Se os simulacros indignam alguns, seguramente, fascinam muitos. Não importa, nesta perspectiva, o que o fenômeno possa ser, importa o que ele parece ser, como se apresenta, como se dá a conhecer. Lembremo-nos de

que o simulacro não é o falseamento, ele é sim criador de uma outra realidade, mas sedutora.

São já passados os tempos da força, da rigidez, do controle, da objetivação, do absoluto, da explicação. As “correntes quentes do vivido” trazem um saudável bafejar de fragilidade; uma episteme menos resoluto, mais complacente, que integra as incertezas e as formas precárias e, portanto, holísticas.

2

Uma Escola para o Povo. Para quê?

MARIA ELISA DE MATTOS PIRES FERREIRA ¹

Sendo nossa pretensão uma reflexão sobre a questão da escola brasileira da atualidade,² mais precisamente sobre a escola dita “para o povo”, torna-se necessário que comecemos por buscar compreender o contexto em que tal escola existe, é fruto e se insere.

O primeiro fato que precisamos ter em mente e do qual em nenhum momento poderemos nos esquecer é que somos moradores e integrantes do que se convencionou chamar de “Terceiro Mundo” ou “Mundo Subdesenvolvido”. Esta é a condição *sine qua non* para que possamos compreender a nossa realidade e, dentro dela, a nossa escola.

O Terceiro Mundo, do qual somos parte, caracteriza-se por dependência econômica e grandes desigualdades sociais. Entre os diversos papéis que lhe cabem na relação com os países desenvolvi-

¹ O presente texto constitui-se numa condensação da monografia do mesmo nome apresentada ao IFUSP como exigência parcial para obtenção do certificado de conclusão do curso de especialização no ensino da física, ano de 1991.

² Empregamos aqui o termo escola em sentido restrito: como unidades do “sistema educacional do país”, onde se ministra ensino coletivo, seja público ou privado, mas de acordo com a legislação educacional vigente.

dos capitalistas, está o de exportador de produtos primários (produtos não industrializados).

Por abrigar em suas entranhas empresas estrangeiras e delas depender, o Terceiro Mundo sofre por parte das mesmas forte influência. Entretanto, o Terceiro Mundo não se beneficia de toda contribuição que dá a tais empresas (também chamadas multinacionais) porque elas têm suas sedes (matrizes) nos países ricos e para lá remetem grandes parcelas do lucro obtido.

Pode-se mesmo dizer que as riquezas dos países do Terceiro Mundo — que muitos equivocadamente pensam não existir — constituíram-lhes (e continuam constituindo-lhes) uma verdadeira maldição: por causa delas foram invadidos, tiveram seus povos dizimados ou submetidos, sofreram e vêm sofrendo sérias conseqüências provenientes do desequilíbrio advindo da degradação da dignidade humana que ocorre sempre que o homem se torna objeto de exploração por parte de outro homem.

Analisando a história, constatamos que nosso início enquanto nação não foi nem casual nem inconseqüente. Não foi um fato que ocorreu há cerca de 500 anos e que lá ficou, apenas como um marco a ser lembrado. Nossa origem nacional tem representado até a presente data o nosso próprio destino: desde a era quinhentista nosso trabalho e nossas riquezas são canalizados para outros povos. Temos sido tributários numa relação comercial que surgiu com nosso nascimento e que, mesmo antes dele, de antemão, já nos punha em flagrante desvantagem.

É o estudo deste contexto que permitirá compreendermos a escola brasileira da atualidade. Ela não pode ser considerada um apêndice da história. Ela não pode ser estudada como se estivesse “solta” no espaço. Ela é, de um lado, fruto da nossa história e

reflexo da sociedade brasileira dos dias atuais e, de outro, é, pelo menos em parte, agente formador de valores que, muito provavelmente, integrarão a sociedade brasileira do futuro.

Mas, teremos condições de reverter um processo que é tão antigo quanto nossa existência enquanto nação?

Claro que sim! É isto que tentaremos aqui expor. Contudo, para que possamos crer na possibilidade de mudança histórica, é preciso que nos reconheçamos como seres especiais: apesar de sermos integrantes da natureza, de nela estarmos imersos, dela não podemos nos descolar, somos também transcendentais a ela.

A transcendentalidade do homem sobre a natureza na qual está originariamente inserido vem de sua capacidade distintiva de só ele conhecê-la e transformá-la, de sua exclusiva capacidade de amor, de liberdade, capacidade de superar o rígido determinismo que regula a natureza. Assim, a própria descoberta de novos determinismos agindo no interior de sua situação é fator de libertação para o homem que, transcendendo a natureza, pode servir-se de seus determinismos para apoio de seu fazer. Este fazer conscientizado e assumido não significa mais imposição cega de um determinismo mas “uma nota a mais na gama de sua liberdade”.³

Mas essa liberdade não é uma liberdade qualquer. Trata-se de liberdade “de uma pessoa e desta pessoa assim constituída e situada em si mesma, no mundo e diante dos valores”.⁴

Logo, por paradoxal que pareça, é uma “liberdade limitada”, “condicionada”. E, assim sendo,

o primeiro passo do homem é, portanto, tomar consciência de sua situação e aceitá-la. Quem não vê suas servidões torna-se escravo delas. É necessário começar pelo menos pela consciência da necessi-

³ MOUNIER, E. *Le personalisme*. Paris, PUF, 1949, p. 443.

⁴ MOUNIER, E., *op. cit.*, p. 447.

*dade (...). Nossa liberdade é a liberdade da pessoa situada, ela é também a liberdade de uma pessoa valorizada. Não sou livre unicamente pelo fato de exercer minha espontaneidade, eu me torno livre se inclino esta espontaneidade no sentido de uma libertação, isto é, de uma personalização do mundo e de mim mesmo.*⁵

Se quem não vê suas escravidões torna-se escravo delas, procuremos vê-las a fim de apropriarmo-nos das condições iniciais à possibilidade de reversão desse quadro de subalternidade.

Será este o ponto de partida do presente trabalho: tomar consciência de nossa realidade, aceitá-la⁶ como tal, para então, de posse do saber a respeito dos determinantes de nosso mundo-vida, avaliarmos as possibilidades de transformação dessa situação de que dispomos; tomando o aparente determinismo que sobre nós recai como ponto de partida e ferramenta de nossa ação, buscaremos transcendê-lo.

Uma escola para o povo. Para quê?

É o que tentaremos responder. Mas sabemos que a nossa resposta não é a única, é uma resposta possível de um fenômeno que sabemos ser perspectival. É a resposta que emergiu após termos interrogado o fenômeno da educação popular. Outros terão outras respostas; infinitas perspectivas serão possíveis. Já que um fenômeno não se doa integralmente a um único interrogador, é muito bom e importante que outras perspectivas se manifestem e que do intercâmbio delas possamos nos aproximar do real.

⁵ MOUNIER, E., *op. cit.*, p. 482.

⁶ Neste texto, empregamos "aceitar" com o significado de consentir em receber "o que está aí", o mundo tal qual nos é dado.

O SUBDESENVOLVIMENTO: RESULTADO DE UM PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA

Desde que o homem se descobriu um ser pensante, desenca-deou-se, por parte da humanidade, uma corrida pela conquista de maior eficiência e conseqüente progresso.

De início, dispunha o homem apenas de seu corpo para realizar trabalho, fosse esse o de prover-se de alimentos, fosse o de defender-se de ataques de outras espécies, fosse o de vencer os obstáculos impostos pela natureza que o cercava.

Mas eis que ele descobre que pode se servir do fêmur de um mamífero para transformá-lo em instrumento de ataque e defesa. De um galho de árvore, pode obter uma lança e caçar animais velozes a distâncias antes não imaginadas. São descobertas que lhe possibilitam ampliar o alcance e a potência de seus membros, dando-lhes maior eficiência.

Esses instrumentos, porém, eram descobertas de aplicações para objetos que estavam ali, ao seu dispor. Não foi invenção humana. Mesmo quando o homem descobriu a alavanca, ela estava ali, no mundo... ele não a inventou, apenas descobriu uma forma nova e vantajosa de usar um pedaço de pau.

Entretanto, com o surgimento da roda, a humanidade dá um salto evolutivo: ela não estava ali, no mundo... Ela precisou ser imaginada, projetada, realizada. Na roda está presente a capacidade criativa do homem. E, a partir dela vieram novas invenções: combinando-a com a alavanca o homem inventou o carro; a "máquina de transportar". Daí para frente, incontáveis máquinas surgiram.⁷

⁷ MONTEIRO LOBATO, J. B. *O escândalo do petróleo e do ferro*. São Paulo: Brasiliense, 1948, p. 23-26.

A máquina facilitou o trabalho, multiplicou ainda mais a eficiência de seus músculos. Mas o homem permanecia insatisfeito: precisava despende sua própria energia para fazê-la funcionar. Descobriu, então, um jeito de poupar-se: aproveitando-se da tolice ou fraqueza de seres menos inteligentes do que ele, domesticou-os. Bois, cavalos, elefantes, camelos transformaram-se em fonte de energia.

Certos grupos humanos, contudo, descobriram que não só animais brancos poderiam ter essa finalidade; para aqueles, outros homens, mais fracos ou em estágios inferiores de civilização, tiveram igual serventia: escravizando-os, colocaram-nos a seu serviço.

A partir do momento em que alguns homens passaram a tirar proveito de outros homens, a humanidade dividiu-se entre ganhadores e perdedores. Passou a prevalecer entre os povos, declaradamente, a lei do mais forte, da competitividade extrema, chegando às vezes às raias da impiedade.

Embora rude e sem tempo de lamentar os derrotados, o processo evolutivo da humanidade continuou sua marcha. Sociedades humanas que se descobriram superiores a outras (fosse física, material ou intelectualmente), ao necessitarem de coisas que não existiam em suas terras, decidiram-se por buscá-las estivessem onde estivessem. Dessa forma, valendo-se de sua capacidade de domínio, invadiram e subjugaram outras sociedades que, por estarem em desvantagem, passaram a transferir seus recursos para as mais fortes. O processo de transferência expandia-se e mantinha-se até que limites impossíveis de serem transpostos fossem atingidos.⁸

⁸ BUENO, Celso W. *Desenvolvimento e divergência*. São Paulo: Edicon, 1989, p. 15-16.

Ao longo da história, a humanidade registrou processos de transferência cada vez maiores, até envolver atualmente todos os países do globo, elevando a escala a um nível planetário. Pelo desequilíbrio econômico, ecológico e humano que tal processo de transferência vem causando à Terra, pode-se dizer que o mesmo está prestes a atingir o seu limite.⁹

A possibilidade do processo de transferência de recursos de uma região para outra do planeta atingir limites impossíveis de serem transpostos, em curto espaço de tempo, deve-se ao fato de o homem, com sua evolução e progresso, ter aprendido a utilizar os recursos naturais de forma acelerada. Se foi preciso a ele milênios para que pudesse empregar os metais, e outros milênios para que arrancasse um punhado deles da crosta terrestre, conseguirá agora, nos últimos trinta anos deste século, consumir o triplo de metais do que consumiu toda a humanidade que o antecedeu.¹⁰

Contudo, não é a humanidade como um todo que se utiliza desse metal retirado e das demais riquezas que se extraem da Terra. Apenas cerca de um quarto da população terrestre é beneficiária.

Como não é possível que esse um quarto de terráqueos retire todos os recursos de que necessita e consome do próprio espaço que ocupa, esse homem beneficiário está se servindo de bens que vêm de outras regiões do planeta que não a sua. Dessa forma, a ele está cabendo muito mais do que seria de direito se houvesse uma divisão equitativa dos bens existentes ou produzidos na Terra entre todos os seus habitantes. Conseqüentemente, a superutilização da recursos por alguns não poderia deixar de corresponder a um desequilíbrio entre nações e entre homem-meio.

⁹ BUENO, Celso W, *op. cit.*, p. 14.

¹⁰ BUENO, Celso W, *op. cit.*, p. 15.

Se a organização econômica mundial não se estabelecesse em transferência de recursos, teria que existir necessariamente uma maior racionalização dos mesmos e não veríamos, como vemos, um verdadeiro desperdício deles pelos povos ricos.¹¹

Mas, a relação de desequilíbrio agrava-se em muito, se olharmos o que ocorre no interior de um país em desvantagem, tributário nessa organização internacional de transferência: por reprodução da organização econômica internacional, há no seio do país pobre diferenças internas de distribuição de renda e de bens que ano a ano se aprofundam.¹²

Num país tributário, as transferências ocorrem principalmente das zonas rurais para as urbanas, recaindo o ônus desse processo sobre o trabalhador rural que, em busca de melhores condições de vida, migra para os centros industrializados. Ao migrarem, os camponeses transformam-se num exército de mão-de-obra barata para as indústrias do Terceiro Mundo (favorecendo a transferência de recursos locais para o mundo desenvolvido) e transformam-se também em sério problema para as comunidades dos grandes centros: sem moradia, muitas vezes sem condições de executarem tarefas mínimas no mundo industrializado, aglomeram-se nas praças públicas, sob viadutos; compõem amontoados humanos que chamamos de favelas ou mocambos, numa tal situação de degradação e promiscuidade que parte deles ou de seus filhos se encaminha para a “marginalidade”.¹³

Os que conseguem “vencer”, os que conseguem se estabelecer com certo grau de dignidade nos grandes centros, vão habitar

¹¹ VESENTINI, J. W., *Sociedade e espaço: geografia geral e do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1989, p.20.

¹² VESENTINI, J. W., *op. cit.*, p. 17.

¹³ BUENO, Celso W., *op. cit.*, p. 75-78.

sua periferia, em condições razoavelmente melhores das dos chamados “sem teto”. Mas, mesmo assim, em condições muito aquém da que pode oferecer o mundo moderno.

Entretanto, o desequilíbrio não é propriedade exclusiva dos povos tributários: nas áreas beneficiárias criou-se um tipo de sociedade que só pode existir às custas de transferências: junto aos bens materiais caminha a possibilidade de melhor alimentação, melhor saúde, melhor educação, melhor formação técnica. Do lado tributário, pela vazão de recursos, restam a fome, a doença, a ignorância.

À proporção que o desenvolvimento tecnológico evolui, a formação do capital humano cresce em importância. E, mais uma vez, os povos tributários, explorados, vêm-se em flagrante desvantagem.

Mas, num país tributário, explorado, subdesenvolvido, não é toda a população que passa por tamanha degradação. Em seu interior há uma elite privilegiada que ostenta o mesmo padrão das nações ricas e que tem interesses e gostos coincidentes com os que têm os povos desenvolvidos.

Para manter o elevado nível de vida de suas elites, o país subdesenvolvido precisa importar equipamentos que permitam produzir os bens de consumo semelhantes aos que produzem as nações ricas. Aí, então, surge um novo problema: como pagá-los? Utiliza-se de suas exportações que, por suas características, tem preços incrivelmente inferiores aos dos produtos importados. Nesse processo, surge uma inevitável descapitalização por parte dos países tributários e, dessa forma, a distância entre desenvolvidos e subdesenvolvidos amplia-se.¹⁴

¹⁴ BUENO, Celso W., *op. cit.*, p. 21-23.

Desse modo, mais acentuada que a desigualdade entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos vai se tornando a desigualdade no interior do país tributário, acirrando-se as diferenças entre as classes sociais locais, dominantes e dominadas.

Movidas por seus interesses econômicos, as elites dirigentes controlam (e às vezes manipulam) as instituições políticas, jurídicas, sociais e econômicas locais, fazendo com que haja uma concentração de renda crescente nas mãos de uma minoria.¹⁵

Para agravar a situação das classes dominadas, os interesses das classes dominantes locais coincidem com os interesses do capital internacional — como já dissemos — e o problema que é estrutural, da estrutura da organização econômica mundial, fica camuflado, dando a falsa impressão de que pode e deve ser resolvido apenas internamente. Conseqüentemente, à medida que a contradição no interior da sociedade dos países subdesenvolvidos se aprofunda e a possibilidade de alteração das relações internacionais se distancia, a luta por uma real independência desses países transforma-se numa luta interna entre as classes dominadas e dominantes.¹⁶

É nesse contexto de subdesenvolvimento provocado pela relação internacional de transfêrencia de recursos, que é reproduzida no interior do país através da péssima distribuição de rendas, saúde e saber, que provoca no seio da sociedade uma ferrenha luta de classes, que existe a escola brasileira. É nesse contexto socioeconômico que se dá (e tem que se dar) a educação do nosso povo. Surge, então, a necessidade de nós, educadores, debruçarmo-nos

¹⁵ FREI BETTO. *OSP: introdução à política brasileira*. São Paulo: Ática, 1989, p. 9.

¹⁶ NAKATA, H., COELHO, M.A. *Geografia geral*. São Paulo: Moderna, 1988, p. 171.

sobre a questão para termos claro o que é a escola, para que ela serve, o que pretendemos com ela, e, finalmente, como devemos encaminhar nosso trabalho para que seja coerente com nossos objetivos.

O EXISTIR NO TERCEIRO MUNDO: RETRATO DO DESEQUILÍBRIO

A dominação européia, onde quer que ela tenha se dado, submeteu de tal forma os habitantes locais que, desconsiderando-se a grande parte que foi levada à extinção, os remanescentes ficaram relegados à condição de miséria, exauridos em suas forças, desapropriados da possibilidade de ascensão ao saber sistematizado, espoliados, assim, da dignidade humana que lhes é própria.

Geralmente, nos três continentes, coube aos descendentes dos europeus constituir as classes dominantes, enquanto aos descendentes de nativos, de escravos africanos (quando foi o caso) e aos mestiços restaram na grande maioria das vezes a subnutrição, a submoradia, o desemprego.¹⁷

Entretanto, numa flagrante contradição, ficou para essa massa humana a venda de sua força física para sobreviver.

Imprensadas entre os dois pólos, a elite de um lado e os espoliados de outro, tentam existir as classes médias: vivendo e sobrevivendo de seu próprio trabalho (como as classes subalternas) mas extasiando-se ante as condições de vida das classes dominantes. Correndo atrás dos bens que ostentam os privilegiados do Terceiro Mundo, esforçam-se por assumir também padrões de desperdício. Deixando-se levar por uma vida de imitação, pelos modismos, pelo

¹⁷ BUENO, Celso W., *op. cit.*, p. 153.

fascínio da tecnologia mais avançada, as classes médias passam a mitificar padrões que não são seus e a descrever na cultura do povo a que pertencem.

Direcionadas pelos meios de comunicação de massa que veiculam na maior parte do tempo valores estrangeiros, recebendo preferencialmente informações de ocorrências internacionais, alienam-se as classes médias dos fatos internos a seu país, descrevem na própria cultura, perdem a autoconfiança e caem na frustração, no cinismo e na desmoralização.¹⁸

Para agravar esse quadro, a educação formal reforça os padrões de mimetismo apresentando a construção cultural dos países desenvolvidos como a única “certa” e possível. Os textos adotados reproduzem os valores dos povos beneficiários que, se são bons e adequados àqueles que os criaram, são estranhos ao povo de um país tributário, desconectados de sua vida real. Para as classes médias, esses valores surgem como algo a ser adotado sob pena de, se assim não o fizerem, igualarem-se aos silvícolas. As classes subalternas, ainda rastejantes no solo material da luta pela sobrevivência, o que a escola lhes passa não consegue sequer mostrar um sentido lógico, soa como ecos vindos de um outro universo, universo esse que, na verdade, não sabem de sua real existência.

Como conseqüência, formam-se nos países de Terceiro Mundo sociedades alienadas onde “as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança”.¹⁹

¹⁸ BUENO, Celso W., *op. cit.*, p. 154.

¹⁹ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 53.

Porque não puderam olhar para si próprios, sejam de que classe social forem, os moradores dos países tributários são incapazes de projetos autônomos de vida; ao se defrontarem com problemas, correm em busca de soluções transplantadas. Frente a alguma possível saída, mostram-se idealistas, mas, assim que desponta o fracasso da rejeição do transplante, caem na descrença.

Enredados nas malhas da relação de transferência em que vivem, os países subdesenvolvidos recorrem a empréstimos junto às nações beneficiárias. Sem autonomia e capacidade de auto-organizar-se, as elites dos países tributários perdem-se entre os problemas ali existentes, as dívidas externas assumidas e as soluções transplantadas.

E, assim, parte da sociedade subdesenvolvida vai existindo no estado de

*intransitividade da consciência (...) que se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas vegetativas de vida. (...) Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera vital.*²⁰

e como “democracia é o regime em que, fundados na confiança do homem, escolhemos o autogoverno como método e processo de se conduzir e realizar a vida”,²¹ os países do Terceiro Mundo não conhecem nem o desenvolvimento nem a democracia.

É crença comum que o subdesenvolvimento seja um estágio para o desenvolvimento, como se um fosse fruto do outro. Mas isso não é fato. Subdesenvolvimento e desenvolvimento diferem em

²⁰ FREIRE, P., *op. cit.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 59-60.

Por decorrência, como “o desenvolvimento tem que ser entendido como uma evolução integrada, em que a capitalização se expande, associadamente, tanto a seus aspectos materiais e humanos” BUENO, Celso W., *op. cit.*, p. 153-154.

²¹ DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970, p. 5.

qualidade, são coisas não só diferentes, mas acima de tudo antagônicas. Não são fases diversas de um mesmo processo.

Subdesenvolvimento é, além de atraso, dependência cultural e tecnológica; subordinação econômica; incapacidade de objetivar-se, buscando as verdadeiras causas e possíveis soluções para seus problemas.

Existir num país subdesenvolvido, de Terceiro Mundo, é existir num país de contrastes fortes, onde prevalece o “estado de consciência intransitiva”, o desrespeito a dignidade humana, a inexperiência democrática, a falta de capacidade de autogovernar-se que se deixam desvelar através da elevada concentração de renda, do acesso discriminado aos bens e serviços, da alienação da sociedade, da falta de participação política da maioria do povo, do alijamento da maior parte da população ao saber sistematizado, ao conhecimento crítico, e da manipulação das massas por parte de alguns que só visam seus próprios interesses e a seu favor legislam.

A ESCOLA NO BRASIL: SERVIÇO PRESTADO A FAVOR DA DEPENDÊNCIA

A educação, que hoje reivindicamos a toda humanidade, nunca foi um bem de todos.

Se saber é poder, a parcela de nossa espécie que ao longo da História deteve o poder econômico reservou também para si o poder do saber.

No que diz respeito a nós, brasileiros, a educação sistematizada ficou não só reservada às classes dominantes como também serviu como instrumento de reforço da nossa dependência cultural e econômica relativamente aos países ditos do Primeiro Mundo.

Passando os olhos pela história da educação brasileira,²² constatamos que de longa data estão em confronto forças nacionais ligadas ao capitalismo internacional e forças nacionais que buscam um país independente, autônomo, capaz de eleger seu próprio caminho.

Contudo, apesar das brechas que os progressistas têm encontrado na estrutura da organização educacional brasileira, ela tem sido desde sempre um serviço prestado à dependência, um instrumento da servidão cultural que nos acompanha.

Mas, dialeticamente falando, quem pode estar a serviço da dependência pode, também, estar a serviço da libertação.

Se a educação brasileira tem sido um serviço prestado a favor da relação de transferência estabelecida entre os povos, reforçando a situação de país tributário, subordinado, e, no plano interno, um serviço prestado a favor do distanciamento entre as classes sociais, cabe principalmente a nós, educadores profissionais, “virar a mesa” e achar um meio de torná-la instrumento de autonomia do brasileiro e de construção de uma sociedade democrática.

A ALIENAÇÃO: RECEITA CERTA PARA A DEPENDÊNCIA

Desde o século passado, basicamente, temo-nos debatido com um modelo único de educação escolar. Tem mudado sua forma, sua apresentação, a tecnologia utilizada mas, em essência, a escola, em todos os seus níveis, com raras exceções, tem se servido dos pressupostos do modelo conhecido como “ensino tradicional”.

²² Devido ao objetivo do presente texto, não nos estendemos em discorrer sobre a história da educação brasileira que corrobora a afirmação de que a educação no Brasil tem servido para reforçar nossa dependência. A quem possa interessar, conferir as notas bibliográficas deste texto ou a monografia que deu origem à presente condensação.

Sob esse rótulo estão abrigadas manifestações diversas; tal ensino não possui fundamentação em teorias empiricamente válidas mas diz respeito a uma concepção de educação e a uma prática pedagógica que resistiram ao passar dos anos e às transformações históricas, tornando-se referencial para as diversas propostas educacionais que o sucederam.²³

No Brasil, o “ensino tradicional” esteve presente tanto na vertente educacional religiosa, inspirada no tomismo, quanto na vertente educacional leiga, expressão do pensamento burguês.²⁴ Esta última, em nosso país desde o século passado, predominou no período republicano até 1930.²⁵ Tendo por pano de fundo as idéias liberais, advogou a universalização do processo de escolarização como instrumento de participação política, inspirou a construção dos “sistemas públicos de ensino”, com as características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade.

Pela sua história, evidencia-se a relação entre a visão de mundo dos que adotam tal ensino e os pressupostos que embasam toda uma corrente científico-filosófica cujas raízes estão no que costumamos chamar “mecanicismo”.

Segundo essa corrente, o homem é formado de uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se a ela — mudanças, só “acidentais”. O objetivo da educação, de acordo com este ponto de vista, é fazer com que o jovem tome contato com as grandes realizações humanas, que no caso brasileiro eram (e são) quase todas identificadas com as realizações dos povos “desenvolvidos”.

²³ MIZUKAMI, M. G. M. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986, p. 7.

²⁴ SAVIANI, D., e outros. *A filosofia da educação brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, p.19-44.

²⁵ SAVIANI, D., e outros. *op. cit.*

O homem, considerado como “estando” no mundo, só o poderá conhecer através de informações que lhe forem fornecidas por quem “sabe” o que é mais importante e útil para ele. Esta visão, reforçada pelo pensamento de Locke (Inglaterra, 1632-1682), assume que ao nascer somos uma “tábula rasa” onde serão gravadas, gradualmente, as informações e os conhecimentos adquiridos.²⁶

Apoiado nessa concepção de homem, o trabalho escolar no ensino tradicional constitui-se em “transmitir” os conhecimentos que o professor detém. Como o objetivo é fazer com que a juventude tome contato com “as obras primas da humanidade”, a imitação de modelos torna-se imprescindível. O ensino, centrado no professor, volta-se para o que é externo ao aluno: programas, disciplinas, avaliações, autoridades. O papel do educando reduz-se a repetir o conteúdo passado pelo mestre, decorá-lo, reproduzi-lo o mais fielmente possível, ser obediente, disciplinado e executar tudo o que a escola lhe prescrever, sem nunca questionar o que os mais velhos lhe dizem.

Graças a uma visão individualista do processo educacional, trabalhos em grupo ou que exijam cooperação são desestimulados. As classes são organizadas de modo a evitar a comunicação dos alunos, as carteiras são enfileiradas a fim de facilitar a atenção do educando no que diz e faz o professor à sua frente.

O resultado básico, fundamental, do trabalho educacional assim realizado é a “alienação”: memorizando conteúdos fragmentados e descontextualizados, as pessoas não compreendem a sua realidade; não compreendendo a realidade próxima, da qual fazem

²⁶ FERREIRA, M. E. M. *A física moderna como possibilidade de um novo currículo*. São Paulo, 1990, p.94-96.

parte, ficam impedidas de compreenderem a realidade maior, na qual a sua particular existe. Não tendo oportunidades de expressarem suas próprias idéias, não desenvolvem a criatividade e, assim, não ousam dar soluções suas aos problemas existentes à sua volta; desconhecendo as relações de causa-e-efeito, não lhes sobram alternativas a não ser deixarem-se levar pelas soluções alheias, tornando-se presas fáceis da manipulação.

Desestimuladas a observar, pensar, questionar, só resta aos filhos de tal educação aceitar as argumentações que os mais espertos lhes fazem. Além de permanecerem ingênuos, atemorizados por credices, superstições, fetichismos, tornam-se dóceis (ou pelo menos impotentes) aos mecanismos de dependência cultural e, principalmente, econômica.

Assim, a alienação dos indivíduos é a receita mais fácil, mais rápida, mais simples e mais barata para a manutenção da dependência proveniente da relação de transferência de recursos que caracteriza a organização econômica planetária.

A REALIDADE: PONTO DE PARTIDA PARA A CONQUISTA DO EQUILÍBRIO ENTRE HOMENS E NAÇÕES

Se alienar-se é tornar-se alheio à realidade, especificamente à *sua realidade*, e se a desalienação é o primeiro passo para tornar homens e povos independentes, capazes de um relacionamento horizontal, então a primeira tarefa a ser realizada para a libertação dos seres humanos e das nações é tomar contato com a realidade e, através da reflexão sobre ela, dela conscientizar-se.

Tomar consciência da realidade implica para nós, educadores profissionais, estar a par das conquistas científicas de nosso século.

Os pressupostos científicos que fundamentam a ação docente anteriormente descrita, ancorada no chamado “ensino tradicional”, foram de há muito derrubados pelo avanço da ciência que nós próprios, seres humanos, construímos.

Desse modo, no campo da Física, aconteceu uma enorme revolução durante as três primeiras décadas do nosso século. Os principais conceitos da Física clássica, sustentadora da visão de mundo do século passado, foram mortalmente atingidos pelo desenvolvimento de teorias que tentavam solucionar problemas em duas áreas diversas — a teoria da relatividade e a teoria quântica. Foram atingidas noções básicas que alicerçavam o entender e o fazer do ensino tradicional, anteriormente descritas.

Ao mesmo tempo em que a Física sofria essa revolução, uma nova ciência nascia: descolava-se da Filosofia um de seus ramos e adquiria vida independente. O parteiro dessa nova ciência chamava-se Sigmund Freud.

Dentre os construtores da nova ciência, encontramos Jean Piaget, que “iluminou os vários mundos da criança e o processo de transição de um para outro”.²⁷

Com sua “Teoria Desenvolvimentista” confirmou no humano o que a Física havia concluído para o mundo material em geral: “o homem também é um processo, é um Ser-em-desenvolvimento, é verdadeiramente um eterno vir-a-ser”.

Desde o nascer, o ser humano desenvolve-se a partir de seu relacionamento com o mundo que o cerca e do qual faz parte. Com Piaget, assim como com a Física moderna, conclui-se que não pode haver separação entre o homem e o mundo, o homem não é

²⁷ KUHN, T. A *Estrutura das revoluções científicas*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987, p.11.

um mero expectador dos fatos naturais e sociais: estes, e todos os demais fatos possíveis existentes no mundo, integram-se nele para com ele e nele adquirirem vida.

Para Piaget, a criança tem uma realidade própria, diferente da do adulto; suas operações mentais são outras, a criança não é um "adulto em miniatura", como pensavam os adeptos do ensino tradicional.

Se estamos a par da ciência atual, da nossa história e da situação de povo tributário em que sempre nos encontramos nas relações econômicas mundiais, como poderemos continuar insistindo em adotar o ensino tradicional (ou seus princípios) em nossas escolas?

A partir do que foi aqui discutido, não deveremos nós, professores, adotar uma relação dialógica com nossos educandos a fim de auxiliá-los a construir o seu conhecimento a partir da reflexão de sua própria realidade? Não tem que ser a realidade do aluno o ponto de partida, o alicerce para construção de seu conhecimento?

Só tendo a realidade como ponto de partida, estaremos contribuindo para a quebra da alienação e construindo condições para o rompimento da dependência entre homens, classes sociais e nações. Só assim teremos um mundo novo, onde haja um outro tipo de relações políticas, sociais e econômicas, um equilíbrio inédito baseado nas diferenças individuais, no respeito à dignidade humana e na paz mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a reflexão feita, vários pontos desvelaram-se a mim:

- como resultado de uma injusta transferência de recursos entre os homens, nossa sociedade não está comprometida com a PESSOA, com a VIDA, mas com a morte injusta e precoce;

- a educação em nossa sociedade está, como sempre esteve, a serviço da dependência de homens em relação a outros homens, de nações em relação a outras nações;

- o trabalho em nossas escolas prima pela alienação, fator primeiro a favor do desequilíbrio mundial e da manutenção de nosso povo e nossa gente como existentes num país subdesenvolvido, onde imperam o autoritarismo e o individualismo;

- diante de tal realidade e tendo uma compreensão de mundo alargada pela ciência moderna, precisamos colocar a Educação a serviço de todos os homens e isto inclui o desenvolvimento da autodeterminação, no nível individual, e da democracia, no nível coletivo;

- para atingirmos estes objetivos, a escola que queremos precisa fazer um trabalho no sentido de formar um homem sujeito de sua própria história, capaz de estabelecer uma relação de amor para consigo mesmo, para com os outros homens e para com a natureza. O meio proposto é o desenvolvimento do espírito crítico e científico, através da observação e reflexão sobre a realidade individual e sobre a realidade maior, tanto a natural quanto a coletiva, social;

- só podemos enxergar o outro através de nós mesmos e, por isso, precisamos, primeiramente, enxergar-nos, sabermos nosso lugar no mundo e as possibilidades que dali se nos apresentam. Conhecendo-se a si próprio, o homem pode tornar-se agente transformador de sua realidade e da realidade maior que a engloba;

- se queremos uma escola para o povo, é necessário que saibamos para quê. Se é para que seja mantido o *status quo*, será um tipo de escola que buscaremos; se é para transformar as estruturas sócio-política-econômicas de nosso mundo, comprometida com a justiça e a fraternidade entre os homens, o tipo de escola buscado será muito diferente.

Para mim, a “escola para o povo” (e aqui incluo todos os cidadãos, ou melhor, toda a população) deve desenvolver uma educação a serviço da quebra da dependência entre homens e entre nações, comprometida com o homem e a existência, isto é, com a vida.

Para isso, o conteúdo precisa partir da realidade, já que não há mundo sem homem nem homem que não seja situado.

O professor, nessa escola, não será mais aquele que detém o saber e o transmite aos alunos; mas aquele, que por possuir formação e experiência no campo educacional, se põe a serviço do aluno na tarefa de apropriação/construção do conhecimento e, dialeticamente, com ele aprende/cresce/evolui.

A avaliação deverá deixar de ser um instrumento de coerção, para se transformar em instrumento auxiliar de desenvolvimento do aluno. O erro deverá deixar de ser fonte de castigo para ser entendido como etapa necessária, muitas vezes, para a apropriação/construção do conhecimento. E, nessa escola, creio que será imprescindível a disciplina, mas não na concepção tradicional de “ordem e obediência” impostas de fora para dentro. Disciplina, nessa nova organização que imagino, é o resultado do amadurecimento do SER que, por compreender a si mesmo e ao mundo, constrói a ordem interna, que se externa através do respeito o si mesmo, ao outro e ao mundo.

Entendo, também, que assim como o conhecimento, a disciplina é uma construção que, tanto em nível individual quanto coletivo (que denomino democracia), passa pela etapa da heteronomia para atingir a autonomia. Buscar o decréscimo da heteronomia e a ampliação da autonomia é a tarefa essencial da escola e de todo professor consciente, que sabe seu lugar no mundo.

E, para os que possam me achar “sonhadora”, “utópica”, respondo-lhes que, ao contrário do que diz o dicionário,²⁸ utopia é para mim um sonho sim, mas um sonho que sonhado por muitos pode se tornar realidade...

Quando? Não sei... só sei que não deve demorar tanto assim, pois, como disse no começo deste trabalho, o planeta não suportará por muito mais tempo tamanho desequilíbrio, o processo de transferência de recursos está atingindo o seu ápice e, com ele o limite de tolerância da Terra.

²⁸ Utopia: (s.f.) Projeto irrealizável; quimera. (Minidicionário Aurélio, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d, 1 ed., 2 imp.).

Interrogações, Horizontes, Compreensões

VITÓRIA HELENA CUNHA ESPOSITO

Afinal, existe um ou existem vários horizontes?

Pergunta Teresa, inquieta por não conseguir responder, de forma clara e precisa, às indagações do texto que acabara de se propor a contar às crianças da 3ª série.

Relembrando essa situação, vi-me frente a outras “Teresas-pesquisadoras” que, ainda recentemente, me interpelavam:

Será essa uma boa pergunta norteadora? — referindo-se aos trabalhos de pesquisa e aos horizontes nos quais essas se situam.

Ao reviver tais interrogações, colocadas em diferentes momentos, vi-me provocada e nelas enredada. Ponho-me então em alerta e direciono minha consciência para o que me provocou, transformando estas, agora, em minhas questões.

AS INTERROGAÇÕES

Transformada em interrogação, destaco a pergunta no panorama da minha consciência e começo a buscar uma aproximação a partir de outra pergunta:

O que é nortear algo?

No léxico,¹ obtenho uma primeira abertura aos significados possíveis da palavra nortear: dar a noção do norte, orientar. Orientar, por sua vez, é determinar a posição de um lugar, é reconhecer ou examinar a situação de lugar ou de posição em que algo ou alguém se encontra para guiar-se, guiar que é dirigir e, como tal, proteger. Procuo a seguir os significados do termo perguntar e encontro fazer perguntas, interrogar. E continuo, interrogar que é inquirir, propor questões, examinar e indagar.

Portanto, a palavra “pergunta” será convenientemente adjetivada como “boa” e “norteadora”, ou seja, considerada com qualidades de mérito, sem defeitos, capaz de servir aos propósitos do pesquisador, quando, na proposição interrogativa, indicar posição, situação. Ao ser assim proposta, ela poderá servir como guia e abertura para o que se propõe investigar.

A interrogação, ao ser posta, reafirma para mim a força da linguagem enquanto forma de expressar um discurso e, mais do que isso, a sua capacidade de conservar na cultura expressões mais sutis e apropriadas às circunstâncias humanas. Assim, a linguagem expressa a condição de imbricação homem-mundo, como se dando de forma autenticamente espacial. Em decorrência, reforça-se a pertinência da utilização das análises conceptual e proposicional na pesquisa qualitativa como recurso à compreensão de discursos.

Isto posto, consideramos que uma pergunta proposta tem qualidades de mérito quando, servindo aos propósitos do pesquisador, interroga configurando uma posição, situação. Posição que é

¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

circunstância, postura, lugar onde está posta uma coisa ou pessoa e situação que representa o estado em que esse algo se acha, conjuntura, localização. Ver-se em lugar ou situação subentende estar alerta para o estado ou as condições em que o sujeito se encontra em determinada época. É preocupar-se em apreender seus interesses e vicissitudes, enfim, é estar atento à sua historicidade.²

Revestida de tais atributos, uma pergunta proposta como norteadora deverá encontrar-se sedimentada no conhecimento dos fundamentos que a embasam, protegendo o interrogador do erro comum de prender-se a falsos pressupostos. Situada como interrogação, esta delinea uma perspectiva que indica, simultaneamente, a direção e a resposta que se pretende seja adequada ao perguntado. Seguir a estrutura da pergunta implica em ter como ponto de partida a descrição de um pré-reflexivo frente ao qual nos colocamos e de onde pretendemos apreender algo que já se anuncia veladamente. É colocar-se em aberto, deixando-se guiar pela questionabilidade do que se interroga.

Ao se deixar guiar pela estrutura da pergunta, aproxima-se o pesquisador da forma de conduzir o diálogo já dada por Sócrates, ou seja, quando ao se ver interrogado, ao interlocutor resta apenas responder e, neste fazer, vê-se enredado, a cada passo, nos meandros já postos pela amplitude da interrogação. Assim, é essencial à pergunta que esta tenha um certo sentido e que este seja o sentido de uma orientação.³

² Historicidade: caráter do que é histórico, atuação do homem no mundo, onde a história, mais do que sucessão de acontecimentos desconexos e descontínuos, é um fluxo, um perpassar da mesma substância fundamental, um desenvolvimento orgânico e contínuo.

³ GADAMER, Hans Georg. *Verité et méthode*. Paris: Editions du Seuil, 1926, p. 208.

A fecundidade da maiêutica socrática como arte de fazer nascer a palavra entre aqueles que dialogam está na busca do *logos* enquanto inteligibilidade articulada no discurso e que se comunica pela linguagem. Visa, pois, liberar a “Verdade” que não é nem daquele que conduz o diálogo, nem a do que se deixa conduzir, mas a do Ser (*Aletheia*).

Uma interrogação genuína resgata, nessa perspectiva, o caráter dialético da experiência já que é no encontro com a negatividade, com o discurso contrário, que se desvela a verdadeira interrogação. Perguntar é, mais do que um padecer, um fazer,⁴ de tal forma que uma pergunta não satisfeita impõe-se ao pesquisador a tal ponto que este não mais consegue iludir-se ou escudar-se em respostas já prontas, mesmo quando estas vêm revestidas da “legitimidade científica”.

A dialética socrática, através da “arte de desconstruir”, pretende resgatar as condições sobre as quais repousa a “arte de questionar”. Arte que não se apóia em métodos e que não se propõe a ensinar a perguntar nem a discernir aquilo que deve ser problematizável. Nesse sentido, todo questionamento e toda vontade de saber pressupõem um saber de não saber, de tal forma que esta ignorância conduza à questão precisa.⁵

Em suas análises, Platão aponta que a dificuldade em atingir esse estado de busca de horizontes reside no poder da opinião (*doxa*), elemento dificultador da tomada de consciência. É ela que reprime a interrogação ao envolver a decisão e o consenso dos cidadãos da *pólis*. Essa submissão ao coletivo, também uma forma de

⁴ GADAMER, H.G., *op. cit.*, p.208.

⁵ GADAMER, H.G., *op. cit.*, p. 212.

alienação, resulta da conformidade do homem às expectativas institucionais. Em tal envolvimento, apreendendo o mundo como uma totalidade de referências e significados coerentes entre si, o homem não o questiona, nem mesmo questiona-se. Vivendo na fascinação, imerso no mundo, ele esquece de seu “poder-ser” e, destituído de horizontes, supervaloriza o que lhe é mais próximo.

Nesse momento, percebo de maneira clara que, ao perpassar todo o desenvolvimento desse pensar, novamente se coloca a questão dos horizontes como limite e abertura. Na circularidade desse movimento, retomo as questões iniciais quando todo e parte realimentam-se, gerando novos significados, abrindo outras possibilidades.

HORIZONTE E COMPREENSÕES

O que é isso que se coloca ao homem como limite ou possibilidade, ao qual denominamos horizonte?

Na acepção grega, a idéia de limite não é “aquilo em que alguma coisa para”, mas é abertura a partir da qual algo se anuncia como presença. *Horismos*, horizonte, é possibilidade de ver, de expressão, conhecimento e consciência de.

Ora, o horizonte em que se situam os diferentes modos de perceber as coisas e mediante o qual se coloca o homem ao interpretar o mundo que o circunda denomina-se espaço. Na visão heideggeriana, o espaço é algo que deu lugar a alguma coisa e que, neste fazer, ultrapassa limites. Espaço é, em essência, aquilo para o qual se faz lugar, aquilo que pode adentrar no seu limite e que, ao se reunir, mostra-se devido à própria localização.

Reunir, nessa acepção, é por uma coisa ou algo junto de outro, é estabelecer uma unidade e perceber sentido e, conseqüente-

mente, atribuir significados. Por sua vez, a idéia de espaço imbrica-se na de tempo, tempo que se mostra então constituído a partir de relações possíveis, anteriores e posteriores àquele que as percebe. Já o espaço (o presente) constitui-se na “consciência que é contemporânea de todos os tempos”.

A síntese espacial e a síntese das coisas fundamentam-se neste desdobramento do tempo o qual, juntamente com outros eixos entre si — tais como percepção de profundidade, distância e grandeza — apresentam-se como dimensões que, ao se tornarem convergentes, constituem uma rede estrutural a partir da qual os fenômenos poderão doar-se à consciência do espectador atento. “As localizações, ao estabelecerem relações entre si e com outros referenciais, se manifestam no mundo indefinidamente diferenciadas, formando lugares”.⁶

Apreender algo como totalidade significa captar determinados aspectos daquilo que se mostra, aspectos esses que variam conforme o sujeito se localiza para vê-los. Exige que o observador se afaste, movendo-se para circundá-lo. Pois o que se apresenta, num primeiro momento, invisível para o espectador pela justaposição de pontos numa visão de profundidade é, em outro, garantia de visibilidade.

A distância, por sua vez, caracteriza um modo de ver que se coloca na proximidade, no tempo e no espaço da coisa dada, distinguindo uma apreensão completa de uma simplesmente esboçada. Expressa, ainda, a força de apreensão com que o fenômeno é percebido por aquele que o observa, significando um maior ou menor envolvimento com o que é interrogado. Esse movimento, de apro-

⁶ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. 5ª ed. Paris: Gallimard, 1945.

ximar-se e distanciar-se, implica, enquanto abertura, em expor-se às tensões, às contradições, a partir das possibilidades interpretativas que se abrem à compreensão. É essa tensão, origem de ambigüidades, que possibilita o processo de “re-velação”, pois, guarda possibilidades de transformar-se em força geradora de mudanças. Dialeticamente, ao revestir-se de reações de insegurança, timidez e impotência, a tensão tende a reforçar a imersão na mesmice e na alienação do mundo, de si e do outro.

Não se pondo em estado de alerta, aberto a novos questionamentos, o homem permanece sem tempo, sem história, sem horizontes, pois, é a percepção de lugar que, ao situar o homem no tempo e no espaço, coloca-o frente à sua historicidade. Deixando de perseguir o fantasma da “objetividade histórica”, vendo-se como consciência historicamente operativa,⁷ é que o homem projeta possibilidades. Percebe-se assim, na unidade desse “um” e desse “outro”, uma relação na qual persiste a realidade da história enquanto realidade de uma compreensão histórica.

Essencialmente, ao conceito de situação pertence, portanto, o conceito de horizonte. Horizonte que é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível pelo sujeito a partir de um ponto. Estreitamento e ampliação de horizonte são termos que se relacionam diretamente com o homem enquanto consciência pensante e operativa. O homem destituído de horizontes é aquele que não vê suficientemente e, em conseqüência, supervaloriza o que lhe é mais próximo. Ter horizontes significa não limitar-se ao mais próximo mas poder olhar sobre e a partir dele. Ter horizontes significa

⁷ *Consciência historicamente operativa*: termo alemão usado por Gadamer como *Werkungsgeschichte Beusslein* e traduzido para o francês como *histoire de l'efficiencie* e para o espanhol como *historia efetual*. Em *Hermenêutica*, Palmer refere-se ao mesmo termo como consciência historicamente operativa.

poder valorizar o significado de todas as coisas abarcadas nesse horizonte, seja em função da sua proximidade, de sua distância, de sua pequenez ou grandeza.

A elaboração da situação hermenêutica, ao colocar-se no horizonte de uma interrogação genuína, significa “pôr-se frente à tradição”. Aquele que omite ou despreza o horizonte histórico de onde nos fala a tradição, equivoca-se sobre os conteúdos por ela transmitidos. É nesse sentido que se justifica a exigência hermenêutica de que “um se coloque no lugar do outro para compreendê-lo” como base para o diálogo. Conhecer algo ou alguém subentende termos uma idéia da sua posição e do seu horizonte. Entretanto, isto não significa concordância absoluta com ele como busca de consenso. O que se pretende é, na conversação ou diálogo, buscar os seus conteúdos objetivos como meio para se conhecer o horizonte do outro.⁸

De forma semelhante à situação de diálogo, a consciência histórica opera quando se coloca na situação de passado e busca alcançar seu verdadeiro horizonte histórico, visto como um momento de realização da compreensão. Ser histórico quer dizer não esgotar-se nesse saber, jamais resolver-se enquanto conhecimento de si-mesmo. Afinal, todo saber procede de uma perspectiva histórica que depende da situação, horizonte que restringe outras possibilidades de ver. Por isso, sobretudo a partir de Nietzsche e Husserl, a palavra horizonte tem sido empregada para caracterizar a dependência do

⁸ No desenrolar de uma posição interrogativa que pretende mover-se para além do esquema sujeito/objeto, Gadamer sugere um novo tipo de objetividade fundamentada no fato de aquilo que se revela não se constitui uma projeção da subjetividade mas algo que se situa sobre a nossa consciência quando se apresenta

pensamento às suas determinações finitas e à exigência de se proceder por graus para abrir-se à amplitude de um ver.⁹

Por outro lado, ao nos colocarmos no plano da compreensão histórica como “consciência historicamente operativa”, referimo-nos a horizonte, na intenção de expressar a pretensão da consciência de ver o passado no seu próprio ser, considerando essa perspectiva que a mobilidade da consciência humana está caracterizada pelo fato de que ela não se acha vinculada unicamente a um ponto de vista (tal como no objetivismo histórico) e, assim, jamais poderá ser limitada por um horizonte fechado. *O horizonte é, pois, algo onde penetramos e que, progressivamente, conosco se desloca.*

Segundo Gadamer, nossa consciência passeia pelos horizontes históricos, o que não significa que ela se evada em mundos estranhos sem nenhum vínculo conosco. Ao contrário, todos *esses mundos juntos* formam esse grande horizonte em movimento que envolve a profundidade histórica da consciência que temos de nós mesmos. *Na realidade, tudo isto forma um único horizonte: tudo o que nossa consciência histórica consegue apreender.* O passado será, assim, origem e tradição contribuindo para constituir esse horizonte no qual nos movemos e vivemos.

COMPREENSÕES: UMA SÍNTESE

Premida pela facticidade do tempo cronológico que no mundo-vivido deixa suas marcas, abandono o movimento iniciado no horizonte aberto por minhas interrogações e estabeleço uma síntese, cessando momentaneamente o fluir do pensamento. Mergu-

⁹ Idem ao 4, p. 143. “*Appliquant ce trait à la conscience pensante, nous parlons d’étroitesse d’horizon, de l’élargissement possible de l’horizon, d’ouverture d’horizons nouveaux.*”

lho, então, na dimensão da profundidade e destaco pontos significativos no interrogado e, mais uma vez, re-visito Gadamer. Desse encontro de horizontes, destacam-se compreensões, considerando ainda que em cada compreensão já se coloca, espreitando, uma interpretação.

Coloca-se assim que:

1. Perguntar é guiar, nortear o pensamento, abrir possibilidades.

2. Toda pergunta emerge de uma compreensão da situacionalidade do sujeito e opera a partir de uma totalidade de relações já interpretadas.

3. “A auto interpretação do indivíduo é apenas uma luz trêmula na corrente fechada da vida histórica; por essa razão os juízos prévios do indivíduo são mais do que meros juízos, são a realidade histórica do ser”.¹⁰

4. Os juízos prévios não são algo que devemos aceitar ou recusar; são a base da capacidade que temos para nos compreender, compreender aos outros e ao mundo.

5. Da mesma forma, preconceito para Gadamer não significa conhecimento errôneo mas, sim, um conhecimento anterior, parte da historicidade do homem do qual este não pode permanecer escravo.

6. Não há uma compreensão pura de história. A história é vista e compreendida a partir do presente, de uma consciência encarnada.

7. A partir de Heidegger, a compreensão não mais é colocada como um modo de conhecer mas de ser.

¹⁰ GADAMER, H.G., *op. cit.*, p. 261.

8. Os pressupostos que embasam a interrogação e sua compreensão originam-se, de um lado, na tradição, que não é um objeto de pensamentos, mas um produto de relações, horizonte no interior do qual pensamos. Por outro lado, derivam da auto compreensão da pessoa de seu horizonte ou mundo. É, portanto, um processo dialético: vemos através do contraste entre uma reciprocidade de relações, o fundo sobre o qual alguma coisa se destaca.

9. “A auto-compreensão não é uma consciência que flutua livremente... é uma compreensão que se situa na história e na tradição... pode-se compreender o passado alargando o próprio horizonte de modo a encontrar a coisa onde esta se encontra”.¹¹

10. Não há interpretação sem relação com o presente-vivido e este não é nunca permanente ou rígido, pois, o “significado” não é a propriedade imutável de um objeto; ele é sempre “para nós”. Surge, portanto, de uma relação hermenêutica, na tensão entre familiaridade e estranheza.

11. Dessa situação resulta que a tarefa hermenêutica, “não consiste em desenvolver procedimento de compreensão, mas em elucidar as condições que permitem a compreensão”.¹²

Postas as perguntas, situados os horizontes e abertas as perspectivas, apreendemos a relação entre o perguntar/responder, posta a partir de uma trajetória metodológica, conduzida pela questionabilidade daquilo que se interroga e que, agora, nos abre ao perguntar pela lingüisticidade do ser. É interrogar enquanto auxílio à mostração do ser que se dá enquanto evento lingüístico e dialógico. Vista assim, a hermenêutica não se limita a encontrar uma interro-

¹¹ GADAMER, H.G., *op. cit.*, p. 186.

¹² GADAMER, H.G., *op. cit.*

gação adequada à compreensão humana enquanto histórica, lingüística e dialética.

Deliberadamente cessamos a dinâmica do pensar e elaboramos a síntese, no que retomamos, então, o inesgotável movimento desta dialética homem-mundo. Abrimos novamente a continuidade das perguntas e o fluxo incessante de nos vermos no mundo, na curiosidade da busca, imbricados no círculo existencial hermenêutico, comprometidos no processo de educar e sermos educados, perguntando, compreendendo, interpretando, aprendendo e ensinando, expressando, sofrendo e amando... VIVENDO.

4

A Experiência Didática: uma Abordagem Fenomenológica

ALOYLSO PINTO

Ao longo da pesquisa que antecede este texto, da reflexão que a acompanha e do esforço para atribuir-lhe uma forma à comunicação, a experiência didática acaba por revelar-se a expressão síntese dos resultados.

Quer isso dizer que por experiência didática doravante se entende uma concepção distinta de currículo, isto é, uma forma ao mesmo tempo geral e específica de relacionamento dos sujeitos da educação a partir de sua situação à experiência. Geral porque sua estrutura pode estender-se à toda escolaridade, como uma primeira referência comum à formulação de uma pedagogia política. E específica ao distinguir-se do “paradigma”¹ didático que toma a informação como objetivo; centra o método na atividade do professor; e usa a avaliação seletiva como instrumento para subjugar os estudantes.

¹ “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Cf. KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978, p. 13).

Os sujeitos da educação encontram na experiência, ou seja, no processo de vivenciar uma situação: na atividade delimitada no espaço-tempo e por seus figurantes, acontecimentos, relações e objetos pertinentes, a forma por excelência de reconhecimento da subjetividade e de mediação da intersubjetividade. Ao argumento de que a escolaridade comum contém todos esses componentes formais, há que responder, entretanto, que lhes falta a essência: o sentido existencial, a contextualização de um ato ou processo que se realiza na circunstância em que é funcionalmente requerido; a autenticidade, afinal. E o que faz didática a experiência é precisamente a intenção dos sujeitos de desenvolver suas aptidões por intermédio dela: dos processos que a constituem, mantêm e modificam e da configuração que os reclama com a urgência de um devir, independentemente de artifícios ao ensino. Nessa intenção professores e alunos podem identificar-se. É por meio dela que a dualidade ensino/aprendizagem se dissolve, de fato, como diferenciação de papéis sociais, para unificar-se como dialética de perspectivas no curso de uma atividade comum, na qual cada um maximiza o que pode e recebe na medida das próprias possibilidades.

Em face dos atuais cursos de licenciatura, é embaraçoso sugerir, tal a distância deles à experiência de magistério, que a formação de professores seria tão mais eficaz quanto mais se aproximasse do exercício voluntário do processo educativo, nas situações do cotidiano escolar. Sem que se pretenda substituir o conhecimento pela experiência. É evidente que um e outro não se excluem mas completam-se, reciprocamente. No entanto, a ênfase acadêmica no emprego de informações praticamente marginalizou, dos currículos das licenciaturas, a experiência de magistério e, para que não se diga que a baniu de todo, reservou-lhe um mísero espaço, sem qualquer

proporção aos estudos livrescos, chamado “estágio supervisionado”. A composição dos currículos desmente a expressão batida daquela evidência, dita consensual, e demonstra a evidência inversa: a de que a experiência foi desqualificada à formação dos professores; e sobre sua quase-exclusão prevalece a comunicação do conhecimento por meio de linguagens ou a aprendizagem indireta, via informações.

Uma série de constatações, cuja aparente banalidade velava o seu significado, se torna, de repente, inquietante: o fazer didático usual nas disciplinas dos cursos de preparação de docentes substitui as situações reais da profissão pelo exercício de simulações. Não haveria de ser por que essas fossem mais eficazes, uma vez que é para aquelas que os professores se destinam, seja para mantê-las ou para modificá-las. A experiência é o de menos: o que importa é o conhecimento, ainda que este não ultrapasse o “mero pensar”,² isto é, uma atividade latente, destituída do propósito de realizar as próprias projeções e, portanto, desinteressada dos cuidados indispensáveis à intencionalidade e das tensões que os acompanham: uma fantasia, em suma.

Interessante, num sistema pedagógico e sociocultural que sobrevaloriza o conteúdo ao ponto de deslocá-lo da função de objeto-meio à de objetivo dos sujeitos, abre-se espaço a um curso superior que prepara professores e especialistas em educação, sem lhes servir os conteúdos pelos quais a educação de primeiro e segundo graus procede: o curso de Pedagogia.

Contraditório, o esquema das licenciaturas incumbe aos professores das faculdades de educação ministrar uma formação peda-

² Cf. SCHUTZ, Alfred. *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu, c1962, p. 200-201.

gógica que não podem fazer corresponder a conteúdos que desconhecem; mas dificilmente admite que o corpo docente das demais licenciaturas assuma a responsabilidade de patrocinar uma formação pedagógica que alguns dos seus componentes até possuem. Formação essa, como já se viu, negligenciada desde a seleção dos professores para ingresso na carreira do magistério superior. Não se trata, portanto, de uma impossibilidade ou de uma manifestação de respeito ao conhecimento didático. Trata-se mais de preferência ou de escolha. O estágio supervisionado, entretanto, tende a permanecer sob a responsabilidade de cada uma das unidades administrativas que ministram o conteúdo. Decerto porque, quando se trata de viver a educação, já não se possa apartar o sujeito dos seus objetos de conhecimento. Talvez a melhor evidência à intersecção de sujeito e objeto seja o processo de aprender, para desconforto dos cultores do preconceito da objetividade (dicotomização de sujeito e objeto).

Não apenas a experiência foi postergada pela abstração. O conhecimento dos sujeitos e dos objetos à educação é radicalmente dissociado, como se cuidasse de universos distintos. O resultado é que, nas unidades universitárias incumbidas de lecionar e desenvolver o conhecimento científico e artístico do qual será extraído o conteúdo da educação de primeiro e segundo graus, pouco se cogita de quem por eles se educa e das maneiras de fazê-lo; e nas faculdades de educação e demais unidades onde se procura, como a uma chave, conhecer os sujeitos do processo educativo, se desconhece o “conteúdo” de que esse processo haverá de servir-se para educar. Essa divisão do trabalho pode ser tudo, mas nunca adequada à formação de professores e, de qualquer maneira, ela só se faz possível enquanto as licenciaturas, recusando-se à experiência didática que é antes de tudo vivência, reduzem a educação à con-

dição de assunto, cuja tematização apenas abstrata permite as dissociações mais arbitrárias. Essa disposição não está, pois, nos acontecimentos, mas nos regulamentos quase sempre escamoteados, como não poderia deixar de ocorrer, entretanto, às expensas da eficácia.

Um sintoma do mal-estar vinculado àquela distribuição de papéis é a pressão das unidades administrativas responsáveis pelo “conteúdo” das licenciaturas, para reduzir, nos currículos, a carga horária correspondente à formação pedagógica; enquanto, no interior mesmo daquelas unidades, alguns dos seus professores se esforçam por acrescentar àqueles currículos disciplinas que conjuguem o conteúdo à sua didática. Na prática, tem-se assistido a esse “cabode-guerra” pedagógico, com o placar atual tendendo ao encolhimento da formação pedagógica dissociada de conteúdo e ao acréscimo, pelo menos nominal, das disciplinas que articulam o conteúdo ao seu ensino e à sua aprendizagem.

Dada a “especialização” das unidades empenhadas no conhecimento dos sujeitos, dos processos psicológicos e sociais e das relações ao desenvolvimento pessoal, seria de esperar que seus estudos se distinguissem, de algum modo, dos das demais licenciaturas, que não apenas pelos temas. A plausibilidade dessa esperança chega somente ao verossímil. A rotina didática dos cursos de educação não se diferencia daquela dos outros de grau superior, senão pelo que se ensina, ressalvadas obviamente as exceções que confirmam a regra. Ambos compartilham das mesmas características dos cursos do mesmo nível. Os de educação, nem por prepararem para o magistério desenvolvem um trabalho didático que se destaque: pela modulação do tempo às atividades; ou pela utilização do espaço ao alcance, aí incluídas as escolas de primeiro e segundo graus; pelo

relacionamento de professores e alunos; ou pelo sistema de avaliação que utilizam.

Possivelmente uma tênue diferença possa caracterizar-se, entre o curso de Pedagogia e os demais, pelo uso constrangido da avaliação seletiva como instrumento de compulsão dos alunos. Mas que, mesmo “envergonhado”, acaba por se cumprir segundo uma legislação comum, incontestada, e disposições consensuais que pressionam os resultados da aprendizagem à distribuição normal. Uma das razões do desprestígio das faculdades de educação no contexto universitário está na resistência, de alguns dos seus professores, ao abuso das notas baixas, o que aparece aos demais como uma degeneração do rigor acadêmico. Não que toda nota alta seja “honesta”, onde quer que seja atribuída. Mas tampouco o são as notas que resultam baixas da imposição de um padrão monolítico a pessoas diferentes.

Por aquele indício, pode-se perceber que o paradigma didático corriqueiro não passa incólume pelo reconhecimento do significado da subjetividade no transcurso do processo educativo. Ao professor que sabe das condições evolutivas e diferenciais da aprendizagem; que conhece a importância da intersubjetividade nos processos de desenvolvimento psicológico e social; que dá primazia ao descobrir (mesmo que seja um redescobrir), antes que ao já pensado; a esse professor não passa despercebido que a avaliação é um recurso indispensável, tanto para si como para o aluno, e que a seletividade que nela se embute a degrada enquanto avaliação.

Mais significativo, porém, é compreender que aquele reconhecimento não basta para se sobrepor às formas consuetudinárias do ensino superior. Essas prevalecem sobre uma pedagogia antes falada que vivida. E é por isso que o ensino superior de educação

não se distingue do que é ministrado em outras unidades mas apenas com ele se confunde. Tal indiferenciação decorreria só do peso dos costumes contraposto à leveza das concepções didáticas de que há pouca ou nenhuma experiência local e cuja divulgação permanece no circuito fechado da “especialidade” pedagógica?

Esse fenômeno põe em evidência um dos caracteres marcantes dos cursos de educação: a verbalização de fórmulas educacionais em boa parte elaboradas no estrangeiro. Tais fórmulas, independentemente de sua origem, são desautorizadas no momento mesmo em que se apresentam, por sua inconsistência à prática didática dos sujeitos do processo ou por sua inviabilidade às condições reais da escolaridade vigente. Essas contradições, ou por outra, essa inautenticidade cultural da formação pedagógica universitária é resgatável pelo imbricamento na experiência corrente dos sistemas educacionais, seja pela pesquisa ou pela extensão. De outra maneira não se chega à teorização como expressão de um conhecimento situado.

Um primeiro obstáculo a esse mergulho na experiência é que os estudantes de Pedagogia e os seus professores, em geral, não têm acesso aos meios pelos quais a escola educa: os conteúdos didáticos.

As demais licenciaturas não padecem dessa lacuna e nem por isso se aprestam à experiência escolar em curso, ou por meio dela. Em parte porque, preliminarmente, falte aos respectivos professores e estudantes a formação pedagógica que delegaram à responsabilidade de outras unidades e que, dissociada dos conteúdos e da experiência, não poderia ser sólida ou sequer satisfatória. Mas não se entenda como tal o perpassar verbal de um rol de temas pertinentes ao ensino. Aquela formação deve significar direcionamento à educação: mais do que competência técnica e informação pertinente, motivação e segurança às relações intersubjetivas que operam ao longo da

atividade curricular. Formação pedagógica quer dizer preparo para relacionar-se com outros, no sentido do desenvolvimento da subjetividade. Esse resultado certamente é estranho ao estudo de objetos de conhecimento cuja intenção se esgota no conhecimento dos objetos, ao qual pretende chegar independentemente dos sujeitos.

Assim, a dissolução da relação sujeito-objeto, em termos de conhecimento, com suas implicações sobre o esquema das licenciaturas, redundando na exclusão da experiência cotidiana nos diversos graus do ensino, uma vez que essa não se conforma à divisão de trabalho convencionalizada para o ensino superior. A presença da universidade àquela experiência embaraça a organização padrão das licenciaturas e põe em questão sua legitimidade. Também revela a dificuldade dos professores para impingir a crianças, adolescentes e adultos os conteúdos, científicos ou não, que apenas tangenciam os sentidos da existência ou que simplesmente vegetam, em sua intangibilidade, sem sistematizá-la com sua contribuição lógica e sem dela captar atualidade (significação).

A atribuição do conhecimento pedagógico às faculdades de educação também permite aos institutos de ciências cuidar da objetividade, sem o estorvo da subjetividade. Em outras palavras, as faculdades de educação recebem a incumbência de trabalhar um conhecimento que os institutos científicos rejeitam porque não cabe na concepção de ciência que neles vige e vige com os “efeitos de poder” de uma estrutura de pensamento dominante.³ Não se trata de uma repartição ingênua do trabalho, mas da entrega de um setor do conhecimento que é desqualificado como científico, no

³ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. 6a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 169-172.

momento mesmo em que é entregue, ou melhor, que é entregue porque não é reconhecido como científico; e então deve passar à margem da ciência e do poder e prestígio que a ciência carrega para as suas atividades.

A divisão dos cursos universitários em bacharelado e licenciatura, nas áreas de conhecimento que interseccionam com a formação de professores para o segundo grau, é tradicional no Brasil. Essa divisão permite ao estudante obter sua licença para lecionar, acrescentando ao currículo de bacharel a formação pedagógica. Formação que, no regime seriado, correspondia ao último dos quatro anos dos cursos de graduação e, agora, pode fazer-se ao longo deles. Quaisquer das duas modalidades admite que se estude em separado: o objeto do ensino (conteúdo) e a aprendizagem propriamente dita, com os seus correlatos; a segunda parte da equação geralmente ofertada por outras unidades administrativas que não as responsáveis pelo bacharelado.

A possibilidade de integrar esses estudos, obviamente, já foi considerada. O conceito de “instrumentação para o ensino”, do Professor Valmir Chagas, é uma demonstração recente disso, mantendo embora a dualidade bacharelado/licenciatura, mas conduzindo o problema didático à consideração das unidades responsáveis pelo conteúdo. Esse conceito, que concilia com os antecedentes histórico e, por isso mesmo, seria mais factível, nem por isso encontra aceitação generalizada. Como aliás acontece, de um modo geral, à política de formação do magistério consoante a Lei 5.692/71, que orienta a formação pedagógica à “imprescindível integração com o que ensinar” e da qual aquele conceito é parte consistente.⁴ Essas

⁴ CHAGAS, Valmir. *Formação do Magistério*. São Paulo: Atlas, 1976, p. 47-48.

contribuições pretendem inserir a intencionalidade didática nos currículos até então exclusivos do bacharelado e, a partir dela, estabelecer formas curriculares de integração horizontal das ciências, entre si e com a formação pedagógica, e de articulação vertical das licenciaturas em curtas e plenas. Pois bem, é precisamente aquela intencionalidade que a concepção dominante de ciência repele, como o diabo à cruz.

Em primeiro lugar, prospectar o imbricamento do conhecimento científico, universitário na perspectiva educacional e vice-versa, ademais de ser premonitório, significa, pelo menos do ponto de vista dos cientistas, articular um saber qualificado a outro nem tanto. Considerado o *status* dos campos em destaque, essa disposição parece inconveniente: beira a promiscuidade.

Outra fonte de atrito está na intencionalidade da educação, dada a sua intrínseca historicidade e a não menos evitável inclusividade cultural. Ora, a ciência não deixa de ser um esforço de distanciamento crítico e de uso transcendente da razão sobre a localização e os costumes. Embora a educação não se guie necessariamente pelas tradições, ou apenas por elas, e a ciência não consiga renegar suas origens humanas, há que reconhecer no processo educativo algum grau de situação necessária, a mais que na ciência; no mínimo, uma intencionalidade diferente da que orienta os cientistas.

Diferença que não significa superioridade ou inferioridade. E que, de sutil, freqüentemente cede à identificação no corporativismo, por exemplo. Cientistas-professores posicionam-se em bloco contra as licenciaturas curtas, tomando-as ora como uma ameaça aos currículos tradicionais, ora como um risco à depreciação do

status e dos salários do magistério, ou como uma combinação das duas possibilidades.

No entanto, considerada a presença significativa de professores leigos nos sistemas escolares das capitais das áreas desenvolvidas; sua proporção na composição do professorado nas áreas rurais de todo o país e inclusive nas grandes cidades do Norte, Nordeste e Centro-Oeste; a proposição de licenciaturas curtas não só é razoável, como permanece oportuníssima. Sobretudo se se leva em conta que a grande agência de formação do magistério de primeiro grau, no Brasil, tem sido a Escola Normal, de segundo grau. A má intenção contra as licenciaturas curtas e a má vontade em admitir a formação superior dos professores do primeiro grau como um interesse universitário legítimo evidenciam movimentação irrefletida. Algum risco, passível de prevenção, ao interesse corporativo, não poderia sobrepor-se ao interesse social de estimular à formação do magistério, articulando-a em lances verticais progressivos e paulatinamente transferindo-a para o terceiro grau.

Para a ciência, a produção de informação, o conhecimento novo, é uma finalidade intrínseca, assim como o acesso instrumental à informação fronteira ao desconhecido. Para a educação o conhecimento é, principalmente, um meio ao desenvolvimento das aptidões de sujeitos situados e esse é o seu critério para selecionar e ordenar os conteúdos que utiliza, nem sempre científicos mas também artísticos, técnicos, etc.

As ciências naturais lidam, ou pretendem lidar, com conteúdos e para isso envidam todos os esforços à exclusão da subjetividade. Para as ciências naturais, subjetivo é um termo depreciativo, sinônimo de localização (ausência de universalidade), inconclusividade ou viés. A versão mais divulgada da operatividade das ciências

naturais ainda é a da busca da certeza pelo método experimental, por meio do qual relações de determinação podem ser hipotetizadas, verificadas, quantificadas e replicadas. Seus resultados, relativamente seguros e dedicados à descoberta de um sistema cósmico determinado, aspiram também à universalidade e uma vez obtidos, não esperam menos que aceitação social. Seu propósito geral tem sido resumido como “explicar, controlar e prever”. Essa é a modalidade dominante de saber científico que, pelo seu pioneirismo e sucesso, serve até hoje de modelo, mesmo para as ciências do homem, embora cada vez mais contestado.⁵ Para esse tipo de ciência tudo e todos podem ser objeto, menos o cientista que, portanto, detém uma posição hierárquica ímpar e sem equivalente, ao menos na realidade acadêmica. O paradigma das ciências naturais presta-se melhor ao conhecimento das coisas que à pesquisa dos fenômenos.

A educação, por sua vez, se interessa menos pelos conteúdos que pelos significados, pois é a partir do que signifique para os estudantes uma situação didática, nela incluídos os conteúdos correspondentes, que ela se faz educativa ou deixa de sê-lo. Priorizar os significados redundaria em abrir-se à pluralidade de perspectivas subjetivamente dadas. Assim, professores e alunos lidam não só com fatos mas também com interpretações dos fenômenos e o seu critério de objetividade passa a incluir, necessariamente, o confronto intersubjetivo das perspectivas e a preferência por sistemas abertos de pensamento.

Por outro lado, admitindo à Pedagogia, além do recurso às ciências, a pretensão de fazer-se também científica, deve-se reconhe-

⁵ GIORGI, Amedeo. Status of qualitative research in the human sciences: a limited interdisciplinary and international perspective. *A Journal for Human Science*, v. 1, p. 29-62, Spring, 1986.

cer que o método experimental não é forçosamente adequado à pesquisa educacional; como a ela não serve a explicação causal dos acontecimentos didáticos, dada a multiplicidade das variáveis que neles interferem, a interatividade delas e a composição deles em estruturas maleáveis à significação. Situações e experiências didáticas não são passíveis de controle rigoroso, sem uma excessiva artificialização que, de permanecer insatisfatória à educação ou ao experimento, acaba por invalidá-los.

Para a ciência da educação, manter o paradigma das ciências naturais implica discriminar todas as dimensões do processo educativo que não são passíveis de controle experimental, mas que nem por isso desmerecem de ser investigadas. É preciso, então, procurar outras abordagens metódicas, se não criá-las, menos pretensivas, por certo, quanto ao grau de certeza dos resultados, ao alcance das generalizações possíveis e às diferenças de papéis entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-pesquisado, porém, mais fiéis à primazia dos fenômenos e à sua situação.⁶

Embora as faculdades de educação ainda padeçam da influência paradigmática das ciências naturais e só muito recentemente se tenha notícia de pesquisa qualitativa na sua área, uma opção definida pela qualidade, em desfavor da quantidade, haverá de ser mais um ponto de tensão entre a intencionalidade didática e o padrão de ciência dominante.

A divisibilidade do objeto das ciências naturais é função das possibilidades da investigação. Esse exercício de dissociação da matéria pode desdobrar-se indefinidamente, no sentido do infinita-

⁶ GIORGI, Amedeo. The crisis of humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, v. 15, n. 1, p. 5-20.

mente pequeno, engendrando cortes epistêmicos progressivamente reduzidos, sem problema para a pesquisa. As segmentações dos conteúdos curriculares, por seu lado, deveriam ter como referentes os caracteres evolutivos do educando e definir-se segundo as possibilidades psicológicas e as necessidades sociais destes, bem como conforme os interesses do preparo do professor para lidar com eles.

Se houvesse que contrapor os fins da educação aos propósitos das ciências naturais, se poderia dizer que os primeiros, ao menos nas democracias, se orientam à compreensão mútua, ao desenvolvimento conjunto, à liberdade psicológica e à indeterminação política dos cidadãos. Efetivamente, tais propósitos dirigem-se às pessoas e não a coisas. Pessoas a cuja compreensão se chega melhor pela síntese capaz de enfiar as relações que as constituem e que, por sua vez, são também constituídas. Poucos se advertem com a queda do muro de Berlim e com os acontecimentos que se lhe seguiram na Europa Oriental, que ruiu também a expectativa de uma determinação monolítica do social, fundada no “materialismo científico”; embora seja evidente que o progresso da ciência e da tecnologia, bem como o avanço nas artes e nas liberdades públicas se dão melhor em ecologias humanas compatíveis à diversificação de perspectivas, mas nem por isso infensas às alienações.

É uma lista bem ponderável, ainda que não se pretenda completa, de óbices ao imbricamento dos cursos de formação científica e de formação do magistério na graduação superior. Nenhum deles é intransponível. Mas todos e cada um demandam tempo e paciência à articulação de pessoas e perspectivas com papéis, características, direções e disposições metódicas potencial ou efetivamente conflitantes. Tempo, por vezes, secular.

Alguma coisa há que se fazer, entretanto, para não continuar suportando o custo da ineficácia da formação “superior” dos professores. Custo esse que se pode inferir, por exemplo, da indiferença institucional com que os setores universitários das linguagens vernácula e matemática, neste país, assistem, ou desconhecem, a tragédia pedagógica do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, nas escolas de primeiro e segundo graus. A formação científica não se interessa por essas questões, em aparência demasiado elementares e, ao mesmo tempo, insubordináveis às reduções acadêmicas; enquanto a formação pedagógica das licenciaturas, por seu lado, conforma-se à superposição convencional de um conhecimento “desqualificado”, mas útil como salvaguarda de eventuais fracassos das aspirações científicas dos jovens bacharéis. Efetivamente, a dualidade bacharelado/licenciatura acomoda a segunda numa posição de estudos opcionais que, ainda tomados, não estorvam a preparação científica, à revelia de que se tornem, assim, deficientes.

Na experiência universitária do pesquisador, que já vai para os 33 anos, incluindo o período da graduação, o único momento em que percebeu interesse institucional generalizado dos institutos de pesquisa pela educação escolar, correspondeu à condição governamental de priorizar as licenciaturas para conceder o Retide (Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) aos professores das universidades federais. A percepção sugere que esse escalão volta-se para o ensino precedente, pelo qual boa parte do seu contingente passa antes de ascender ao magistério superior, com ressentimento semelhante ao do “novo rico”, sobre o seu tempo anterior de pobreza.

As condições do mercado de trabalho têm sido a desculpa mais usada para negligenciar a formação pedagógica e privilegiar a

formação científica. Entretanto, há mais garantia de mercado para o professor que para os bacharéis. O mercado dá menos valor ao pesquisador sem pós-graduação, de modo que os bacharéis das áreas correspondentes às licenciaturas, que não tiverem acesso à pós-graduação (provavelmente a maioria), estão fadados a ensinar, ou a fazê-lo como um modo de aumentar seus vencimentos, e poderiam empenhar-se com vontade se uma formação melhor lhes desse a chance. Afinal, em algumas Unidades da Federação, a organização sindical dos profissionais do ensino tem obtido sucesso suficiente, em suas reivindicações, para aproximar os salários dos professores no primeiro e segundo graus e, eventualmente, fazê-los sobrepujar alguns níveis de remuneração do magistério superior federal. A questão salarial pesa, sem dúvida, mas não basta para explicar o fenômeno, muito menos para compreendê-lo.

Há uma tendência nacional de deixar as licenciaturas às instituições privadas, ficando às universidades públicas a formação de pesquisadores. Por sua parte, as instituições privadas têm menos pretensões à produção científica. Já nas universidades públicas a opção pelas licenciaturas é apenas admitida e os melhores alunos são encaminhados ao bacharelado; depois, a direção de cada curso valoriza ostensivamente o conhecimento que ministra como o seu caráter dominante; e, para completar, a possibilidade de pesquisar é associada aos conteúdos científicos e não à formação pedagógica. Não é o caso de mero desinteresse pela educação mas de rejeição, mesmo, à didática, cujo motivo principal é o risco que essas formas de saber desiguais, mas concorrentes de algum tempo para cá, passam a representar uma à outra. Risco que se evidencia progressivamente e que, para preveni-lo já não é suficiente constranger as licenciaturas a uma formação pedagógica perpendicular. É preciso agora apartá-las

das instituições de prestígio. Exorcizar as universidades públicas federais das licenciaturas.

Não se trata, fique bem claro, de uma conspiração conscientemente articulada para prejudicar as licenciaturas. Trata-se menos de uma intenção que de um preconceito com origem definida e razões práticas. Se não se lhe pode apontar uma premeditação, tampouco se pode admitir que a situação das licenciaturas perdurasse como está, há tanto tempo, sob legislação que ora é acatada, ora cancelada, sem outro sentido que o da eventualidade. No mundo humano se atribui um sentido até ao acaso.

Prevalecendo, a atitude das ciências naturais permeia a didática tradicional. Suas projeções na educação podem ser descobertas: na impessoalidade a que professores e alunos se obrigam no trato com os conteúdos curriculares; na consideração exclusiva pelo seu sentido lógico e na despreocupação de que tenham um significado psicológico ou existencial; na priorização do referencial teórico sobre a experiência; no isolamento disciplinar de professores e alunos; na hierarquização e no distanciamento social das relações intersubjetivas; no desinteresse pela situação dos estudos e pela singularidade do aprendido; e na disposição às determinações mecânicas do trabalho didático. Todos esses caracteres, que vêm sendo evidenciados, revelam o acoplamento da didática usual às formas do pensamento científico dominante.

Todavia essa didática tem sofrido severo desgaste. Teoricamente, pela crítica fenomenológica à "atitude natural"⁷ e pelas contribuições convergentes das ciências humanas que buscam um para-

⁷ "La fenomenología nos ha enseñado el concepto de *epoché* fenomenológica, o sea, la suspensión de nuestra creencia en la realidad del mundo como recurso para superar la actitud natural radicalizando el método cartesiano de la duda filosófica." Cf. SCHUTZ, A., *op. cit.*, p. 214.

digma mais adequado. O advento da pós-graduação em educação, que se acompanha de uma reflexão sobre os sistemas e processos educativos e da vontade de proceder a educação, tanto quanto possível, cientificamente (mas numa linha qualitativa que se afasta radicalmente da orientação das ciências naturais), pouco a pouco retira-lhe o suporte na comunidade pedagógica. Finalmente, essa didática tem conduzido a educação à inapetência de suas formas, quanto mais alto o seu grau. Não se deve esquecer que as ações, mesmo as triviais e ordinárias, afiguram-se impraticáveis aos que não as têm como motivos. No ensino de graduação, não só os alunos mas também os professores parecem destituídos do desejo de aprender, entediados dos seus afazeres acadêmico-pedagógicos. A diferença é que ao término dos cursos os alunos podem sair e alguns não conseguem nem esperar por isso.

A experiência didática há de ser a resposta a esse torpor, na medida em que configura o encontro marcado de todos os que querem aprender na vida, o que a vida significa e não se contentam com simulacros, ainda que sejam lógicos.

Como concepção de currículo, a experiência didática começa por aceitar a "positividade da indeterminação",⁸ conseqüentemente colocando professores e alunos das licenciaturas, de imediato na situação a conhecer, contrariando o princípio da preparação ao acontecimento, do conceito antecipado à existência, do referencial teórico prévio ao problema a investigar. Situação real, na qual o processo educativo desdobra-se cotidianamente e pode ser pesqui-

⁸ "Il nous faut reconnaître l'indéterminé comme un phénomène positif. C'est dans cette atmosphère que se présente la qualité." MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1976, p. 12. ("Precisamos reconhecer o indeterminado como um fenômeno positivo. É nesta atmosfera que a qualidade surge". Tradução livre do francês pelo pesquisador).

sado enquanto se dá, podendo contribuir à aprendizagem de seu devir e de suas formas, ou apresentar-se como objeto de intervenção e de mudança, nos horizontes do espaço-tempo (extensão).

Nessa concepção, evidentemente a universidade já não se basta ao conhecimento, como jamais bastou. Essa incompletude, porém, é lançada à sublimaridade pelo uso incontente do signo e acaba por acreditar-se eficaz, enquanto preparação. É preciso retomar a quotidianidade do contato dos cursos universitários com os setores correspondentes da cultura em processo, o que implica compartilhar com os operadores no mercado de trabalho, o trabalho de aprender. A universidade é muito menos auto-suficiente do que pensa ou quer parecer. A exemplo dos professores que agem como se sua atividade bastasse à aprendizagem dos alunos, embora saibam, no âmago da consciência, que isso não é verdadeiro, mas, quando muito, um costume, tão somente e, além do mais, equivocado.

Não padece dúvida que a experiência didática é holística, como qualquer experiência o é. A segmentação e a ordenação lógicas consistindo em artifícios epistêmicos que lhe são posteriores. O conhecimento porém, não é o refúgio da realidade e sim o processo, ora antecipatório, ora concomitante à ação efetiva no meio ambiente. Há que facilitar esse trânsito entre ação e abstração e modificar os caracteres organizacionais que o obstaculizam. A disciplinaridade é um desses óbices. Agregar os cortes epistêmicos constitutivos de currículos atomizados e agrupar os professores segundo afinidades interdisciplinares aproxima a atividade universitária da experiência didática e faria da transdisciplinaridade menos uma ficção acadêmica que um projeto.

Esse projeto, do qual a experiência didática é o contraponto necessário, compreende os sujeitos em operação na situação a conhecer, cuja estrutura é simultaneamente constituída e constituinte das relações que entre si estabelecem pessoas e coisas. Ora, essa descrição expressa a equação mesma do viver em sociedade, à qual se acrescenta a intenção didático-científica, sendo essenciais a ela: as significações pessoais ou as perspectivas dos sujeitos, que nela atuam como valores ou referências sintéticas da experiência nos horizontes do espaço-tempo; os processos intersubjetivos pelos quais o confronto de perspectivas revela incompatibilidades, complementaridade e a melhor aproximação de objetividade imediatamente alcançável; as operações que estão na origem, na aprendizagem e no uso de quaisquer conhecimentos e que, nessa condição, constituem uma das referências mais poderosas à integração de perspectivas, porque dinâmicas e comuns a todos os campos; as estruturas dos conhecimentos disponíveis à situação-experiência em foco, cuja generalidade transcende delimitações, disciplinares, por exemplo, e serve de base à articulação de informações e a transferências; por fim, e englobando tudo, a própria situação, que é maior que a soma de suas partes, e que assim se apresenta ao deslindamento.

A transdisciplinaridade, como se vê, não se obtém de uma fórmula, de uma vez por todas estabelecida. Ela é menos uma estrutura que uma possibilidade; mais um modo de atuar que um organograma. Se faz e se renova como um processo originário e originador do encontro de perspectivas: sua possibilidade está antes nos sujeitos que fora deles e, de qualquer maneira, só por meio deles e das relações que entre si mantêm numa situação, pode acontecer.

O isolamento, seja da universidade ao seu contexto, seja o dos professores e alunos entre si, ou o dos agentes de uma disciplina aos de outra, ou ainda o destes quanto aos administradores e funcionários, é a expressão mesma de uma estrutura severamente burocratizada, na qual todos os eventos estão previstos ou tornam-se previsíveis. A presença a situações dinâmicas e imprevistas, cuja resolução tem urgências autônomas, provoca a agregação espontânea (nem por isso fácil) das pessoas, face às dificuldades de controle e às limitações da individualidade. O isolamento é o vício de uma segurança que a burocracia tornou artificialmente excessiva.

A forma por excelência, do ensino superior, enquanto este se cumpra como exercício da pesquisa e da extensão, é o contato pessoal ou o convívio entre participantes de grupos-tarefa empenhados em atividades cooperativas. Propicia interações sempre significativas nas quais a contribuição individual é requerida e as diferenças podem ser consideradas. A qualidade dos processos e resultados de aprendizagem e o seu acompanhamento didático têm, nos processos intersubjetivos, sua condição de possibilidade. Sem o recurso intensivo à intersubjetividade o que resta à educação é o sentido homogeneizador dos conteúdos, cujos suportes são a autoridade do professor e o aparato institucional que a sustenta.

Se, conjunturalmente, cresce a proporção de alunos por professor, faz-se necessário cuidar que os estudantes possam desincumbir-se de suas atividades com mais autonomia e buscar cooperação à sua assistência nos setores de trabalho onde estejam operando, ainda como estudantes. A produção e uso de materiais didáticos pode também minimizar, até certo ponto, o problema da frequência dos contatos ou o da sua menor duração.

Absurdo é, por um lado, presenciar o crescimento desproporcional da matrícula dos alunos em relação ao número de professores; e, pelo outro, manter inalterado um exame vestibular⁹ que privilegia a retenção de informações e não os processos que o domínio das linguagens vernácula e matemática atesta satisfatoriamente; desconhecer as deficiências dos estudantes quanto a essas linguagens, portanto, quanto à autonomia intelectual; negligenciar a produção de materiais didáticos capazes de orientar o estudante no processamento autônomo da aprendizagem; e descuidar de que a presença de estudantes e professores no mundo da profissão se realize verdadeiramente como uma extensão da universidade ao meio e deste à universidade. O absurdo está na deterioração progressiva e continuada do ensino de graduação — sem iniciativas à reversão dessa tendência. Iniciativas possíveis, que continuam apenas possíveis porque, entre outras razões, transcendem o âmbito atômico de cada disciplina e não encontram quem se sinta responsável pelo desenvolvimento de um consenso a seu respeito e pelo processamento de uma resolução que se supõe colegiada e demanda continuidade.

A propósito disso, é possível perceber que a universidade brasileira passa por um processo em que encontra, ainda, muita dificuldade para resolver-se democraticamente sobre questões de mudança

⁹ O vestibular usual não verifica aptidão para estudos superiores. Se o fizesse, bastaria checar o domínio operativo das linguagens vernácula e matemática, os melhores indicadores de talento à abstração. E só. Ao estabelecer programas de conteúdo, calçados sobre o "núcleo comum", para os exames vestibulares, a universidade reduz o segundo grau ao treinamento para aqueles exames; privilegia a "escola secundária", que não faz outra coisa senão esse treinamento; prejudica escandalosamente os egressos do ensino profissionalizante do grau precedente na competição por vagas, para afinal revelar-se o que efetivamente é, enquanto se mantém como está: um instrumento à reserva do ensino superior para os mais abastados ou, dizendo pelo avesso, de discriminação dos pobres no acesso ao ensino universitário, "público" e gratuito. Sobre o tema ver Aloyson Pinto. O Vestibular na UnB: Contraproposta à COPEVE. *Educação e Seleção*. São Paulo, n° 18, p. 119-127, 1988.

interna mas cujo âmbito ultrapasse a ação individual, o interesse restrito de grupos menores ou de unidades didático-administrativas de pequeno porte. Uma Faculdade que não consegue manter unificado o seu curso de pós-graduação, é um sintoma. Outro indicador é o impasse de um Instituto quanto à reformulação de seu currículo de graduação, cujas *démarches* já duram quatro anos, sem resolução à vista. Uma Universidade que há seis anos tenta, sem conseguir, reorganizar seus estatutos e regimentos completa a exemplificação de uma heteronomia insuportável a superar. A união política dos conservadores, na intenção e ação de conservar, é mais fácil de realizar do que o acordo dos agentes de mudança, quanto ao que deve ser mudado, ao sentido da mudança e à decisão de fazê-la.

Não haverá experiência didática como estrutura diretora dos currículos das licenciaturas, sem um drástico reexame da divisão de trabalho entre todas as unidades universitárias que colaboram à formação de professores. Desde já, porém, a disposição de restaurar a experiência na formação profissional do magistério espelha uma imagem por demais deficiente dos estudos pedagógicos das licenciaturas, ao tempo em que esclarece o jogo de poder que subjaz à sua permanência inalterada.

A experiência didática agrava as diferenças e tensões entre a intencionalidade que a caracteriza e a das ciências naturais - ou porque as radicaliza ou porque lhes acrescenta outras. À perspectiva dominante de ciência não interessa uma pedagogia com pretensões à equidade no ato de conhecer o processo educativo (pesquisa) e ao imbricamento na experiência em curso no sistema educacional (extensão). A experiência didática, por sua vez, põe a concorrer pelo mesmo espaço-tempo curricular perspectivas de trabalho que passam a opor-se no momento em que as ciências naturais, enquanto

paradigma científico dominante, excluem a subjetividade que à educação incumbe desenvolver.

A disposição universitária de fazer ciência, paralelamente ao ensino, mantido como atividade estanque, tem criado muito mal-entendido quanto às relações entre ciência e educação, ocasionando identificações malconcebidas entre essas atividades, distintas mas entre si complementares — no âmbito de instituições educativas.

A literatura sobre objetivos comportamentais, por exemplo, em particular o texto de Mager,¹⁰ é uma demonstração de como o paradigma “S → R”, que orienta a pesquisa behaviorista, pode ser transposto sem mais nem menos à educação: dele se estabelece que só podem ser considerados objetivos educacionais aceitáveis aqueles comportamentos diretamente observáveis e mensuráveis; com isso se proscree da intencionalidade didática o pensar, cuja natureza encoberta não atende àqueles critérios admissíveis enquanto diretriz opcional à investigação psicológica, mas não como direção político-pedagógica.

A formação de cientistas é um projeto educacional. A produção científica é um propósito da ciência. Na universidade essas intenções se permeiam na prática didática do fazer científico e no uso da ciência para desenvolver aptidões subjetivas, entre as quais aquelas qualidades que caracterizam os cientistas.

O ensino de graduação é o tempo de profissionalizar em grau superior, do qual uma boa base científica faz necessariamente parte. Não é certamente o período adequado para produzir cientistas ou artistas cujas vocações não podem ser confundidas e tratadas como à distribuição da força de trabalho pelas ocupações disponí-

¹⁰ MAGER, Robert F. *Objetivos para o Ensino Efetivo*. Rio de Janeiro: SENAI, 1971.

veis no mercado. Dividir o período em foco entre essas duas intenções, não é só prematuro quanto à primeira, mas injusto com a segunda, que é condenada à depreciação. Torna-se também uma fonte de ineficiência à aprendizagem, de ineficácia para os cursos e de frustração da maior parte dos estudantes.

Cada estudante de graduação precisa de um ofício que lhe dê acesso a um posto de trabalho remunerado. Mas quantos, dentre esses estudantes, se dispõem a fazer ciência ou arte? Ninguém, a não ser por um pendor muito especial, precisa devotar-se à criação. Empreendimento circunscrito a uma decisão pessoal que a necessidade ou o interesse pragmático de obter uma profissão de nível superior tornam condição comum, se a feitura do cientista ou do artista houver de ser “resolvida” na graduação. Ainda que essa preparação perfaça o itinerário da escolaridade, desde o seu início, e da existência como um todo, uma coisa é fazer-se um profissional criativo e outra, bem diferente, haver por cometimento de uma vida a busca do novo.

A graduação universitária presta-se bem à prospecção dessas vocações, no quadro da aprendizagem profissional, antes que elas se definam aos próprios sujeitos que haveriam de escolhê-las ou saber-se nelas enredados. O talento à criação supõe um cuidado especial ao longo da atividade escolar precedente e uma pós-graduação especificamente orientada ao desenvolvimento do conhecimento, na qual a presença de professores, entre alunos provenientes das profissões mais variadas, tem o sentido de um enriquecimento equivalente ao que advém dos demais estudantes de pós-graduação, e não o de uma contradição desagregadora da formação científica ou artística.

Já é passada a hora de repensar uma universidade que instalou seus cursos de pós-graduação, sem que os currículos da graduação, que precederam esse advento, por ele se alterassem.

É preciso que as unidades administrativas responsáveis pelas licenciaturas assumam integralmente, com os conteúdos a respectiva didática. Desse modo, seus professores ou parte deles se obrigaria à perspectiva do uso da ciência e das artes para o desenvolvimento do sujeito. Isso intensificaria o convívio dessas perspectivas no interior daquelas unidades e beneficiaria o seu diálogo. Do modo como vêm atuando, as faculdades de educação esvaziam aquelas unidades do sentido subjetivo da educação, enquanto se deixam invadir pela objetividade excludente dos sujeitos, que o paradigma das ciências naturais difunde. Em qualquer hipótese, o currículo de uma licenciatura há que deixar de ser um apêndice ao bacharelado, para constituir uma configuração autônoma, ainda que mantenha com aquele alguma interseção, a dimensionar.

O sentido das faculdades de educação, na graduação, é a escolaridade de primeiro grau, pela qual o restante da universidade não parece interessar-se e que, nem por ser dita elementar dispensa uma boa base nos conteúdos que lhe correspondem. Trata-se de propiciar o mesmo diálogo, agora no sentido inverso, e no interior mesmo das faculdades de educação. Movimento este que as tímidas habilitações para a pré-escola e para o início da escolarização, mantido o escopo tradicional do curso de Pedagogia, bem ou mal já iniciaram.

Não é possível às universidades continuar aceitando a alienação de sua autoridade quanto aos próprios currículos, em favor da burocracia do Conselho Federal de Educação. Para que se afirme a autonomia daquelas instituições é que se inseriu na constituição o

texto do Artigo 207. Agora, é fazer valer a prerrogativa. Uma universidade que não é responsável pelos próprios currículos, nem pode modificá-los conforme a experiência deles, que autonomia tem? E se não for para decidir-se quanto à atividade fim que lhe dá sua unidade fundamental — a ação educativa — para que lhe serviria ela? Logo que a tenha merecido, haverá que dispô-la às unidades de base, os departamentos, o ponto mais próximo, na universidade, de onde se dá a experiência didática, quando há que maximizar a espontaneidade e minimizar as prescrições burocratizantes.

Se alguém reflete sobre as universidades brasileiras, um aspecto provocador de perplexidade é a passividade com que estas instituições se sujeitam ao jugo centralizador do poder, seja no plano interno, como no âmbito nacional. Essa disposição pode ser identificada tanto no padrão universalizante da ciência que nelas vige como no seu contraponto: a fraqueza do seu enraizamento local; e não pode ser transcendida senão pelo entranhamento participativo na experiência cultural em curso. Experiência, afinal, outra coisa não é que atividade situada; situação que implica o singular, o vivido.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, A.D.M.E. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 45, p. 66-71, 1993.
- ARANHA, C.S.G. *A arte visual na sala de aula*. São Paulo, 1981. (Tese de Doutorado — PUC/SP)
- ARANTES, Otília Beatriz Fiori. Klee: a utopia do movimento. *Discurso*, n. 7, 1979.
- ARENDETT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- ASHWORTH, P. Giorgi, A. KONING, A. I. J. *Qualitative Research in Psychology*. Pittsburgh: Duquesn University Press, 1986.
- BICUDO, Maria Aparecida V. Notas sobre o seminário realizado pelo Prof. Dr. Amedeo Giorgi em 29/06/88. Em: *Caderno n. 1*. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, São Paulo, 1991.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Possibilidade de compreender-se o conhecimento matemático segundo a abordagem heideggeriana*. Rio Claro: UNESP, 1991 (mimeo).
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A hermenêutica e o fazer do professor de matemática. *Caderno n. 3*. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, São Paulo, 1993.
- BOLTANSKI, L. *As classes sociais e o corpo*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Fortaleza: DIMEC-BNB, 1988.

BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Nacional, 1968.

BRUNER, Jerome S., OLSON, David R. *Apprentissage par expérience directe et apprentissage par expérience médiatisée. Perspectives*. Paris: Unesco, v. 3, n. 1, p. 21-42, 1973.

BUENO, Celso W. *Desenvolvimento e divergência*. São Paulo: Edicon, 1989.

CAPEK, M. *The philosophical impact of contemporary physics*. Princeton: D. Van Nostrand, 1961.

CAPPELLETTI, I.F. ABRAMOWICZ, M. Avaliação de Plano de Curso: Uma experiência em 3º grau. Em: CAPPELLETTI, MASETTO. *Ensino Superior: Reflexões e Experiência*. São Paulo: Educ, 1986.

CAPPELLETTI, I.F., BORGES, WR. Pesquisa Qualitativa em Avaliação de Currículo: Dificuldades e Tentativas de Superação". *Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos*. São Paulo, Caderno III, 1993.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1986

CAPRA, F. *O tao da física*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

CASTRO, Amélia Americano F. Domingues de. Bases para uma didática do estudo: na perspectiva do desenvolvimento intelectual, *Boletim* 306. Metodologia Geral de Ensino (4). São Paulo: USP, 1969.

CATAME, Denise Barbara et alii (org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Saraiva, 1978.

CORDIER, S. *Lévi-Strauss L'arc documentos*. São Paulo: Documentos, 1968.

CUNHA, Luis Antonio. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DARAKI, M. *Dionysos*. Paris: Arthaud, 1985.

DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1970.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Trad. de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ELIADE, M. *O mito do eterno retorno*. Lisboa: Edições 70, 1969.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Escuta/Pletos, 1993.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Hermenêutica: Estudo introdutório. Caderno da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos*. São Paulo, 1991.

FERREIRA, M. E. M. P. *A física moderna como possibilidades de um novo currículo*. São Paulo, 1990. (Dissertação de mestrado — PUC/SP)

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREI BETTO. *OSPB: introdução à política brasileira*. São Paulo: Ática, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H. Georg. *Truth and Method*. New York: Crossword, 1988.

GADAMER, Hans Georg. *Verité et méthode*. Paris: Editions du Seuil, Paris, 1926.

GAMOW, G. *Biografia da física*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GIORGI, A. Notas sobre Seminário Realizado sobre Fenomenologia e a Pesquisa Qualitativa em psicologia. *Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos*. São Paulo, Caderno I, 1990.

GIORGI, Amedeo e outros. *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

- GIORGI, Amedeo. *Sketch of a psychological phenomenological method. Em: Phenomenology and psychological research.* Pittsburgh: Duquesne University Press, p. 8-22, 1985.
- GIORGI, Amedeo. Status of qualitative research in the human sciences: a limited interdisciplinary and international perspective. *A Journal for Human Science: methods.* San Francisco: Saybrook Publishers, v. 1, n. 1, p. 29-62, 1986.
- GIORGI, Amedeo. The crisis of humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist.* [s.l.]: v. 15, n. 1, p. 5-20, 1987.
- GOHN, M. G. M. A pesquisa das Ciências Sociais: Considerações Metodológicas. Pesquisa Participante e Educação. *Cadernos Cedes,* São Paulo, n. 12, p. 3-14, 1987.
- GUSDORF, G. *Mito e metafísica.* São Paulo: Convívio, 1979.
- HEIDEGGER, M. *Being and Time.* Transl. John Macquarrie e Edward Robinson. New York: Harper & Row Publishers, 1962.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo.* Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HEIDEGGER, Martin. *Batir - Habitar - Pensar.* Em: *Essais et Conférences.* Trad. André Préau. Paris: Gallimard, 1958.
- HEISENBERG, W. *A imagem da natureza na física moderna.* Lisboa: Livros do Brasil, s/d.
- HEISENBERG, W. *Physics and philosophy.* Nova York: Harper Torchbooks, 1958.
- HUSSERL, E. *Ideas.* Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- HUSSERL, E. *Investigaciones Lógicas.* Madrid: Alianza, 1929.
- KLEE, Pane, Credo del Creador. Em: *Teoria del Arte Moderno.* Caldém, B. A. 1979.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas.* 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LANDAU, L., RUMER, Y. *Que es la teoria de la relatividad.* Moscou: Mir. s/d.
- LAPLANTINE, R. *Antropologie de la maladie.* Paris: Payot, 1986.
- LEROI-GOURHAN, A. *As religiões da pré-história.* Lisboa: Edições 70, 1985.
- LIMA, L. A. N. *Capoeira Angola: lição de vida na civilização brasileira.* São Paulo, 1991. (Dissertação de Mestrado — PUC/SP)
- LIMA, L.A.N. *Capoeira, um discurso em extinção.* São Paulo, 1990 (dat).
- LYOTARD, J. F. *La condition postmoderne.* Paris: Minuit, 1979.
- LYOTARD, Jean-François. *A fenomenologia.* São Paulo: Difel, 1967.
- MACHADO, Ozeneide V. M. *Ensino de ciências na escola de 1º Grau: visão de ciência veiculada pelos alunos.* São Paulo, 1990. (Dissertação de Mestrado — PUC/SP)
- MAFFESOLI, M. A. *Aux creux des apparences: pour une éthique de l'esthétique.* Paris: Plon, 1990.
- MAFFESOLI, M. A. *Conquista do presente.* Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MAFFESOLI, M. A. *La violence totalitaire.* Paris: PUF, 1979.
- MAFFESOLI, M. A. *O tempo das tribos.* Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- MAGER, Robert F. *Objetivos para o ensino efetivo.* Rio de Janeiro: SENAI, 1971.
- MARTINEZ M., Miguel. *Nuevos metodos para la investigacion del comportamiento humano.* Caracas: Departamento de Ciencia y Tecnologia del Comportamiento, Universidad Simon Bolivar. 1985 (mimeo).
- MARTINS, Joel, BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.* São Paulo: Moraes, 1983.
- MARTINS, J. Contribuição da Fenomenologia à Psicologia Clínica: Imaginação e Fantasia. Em: *Fenomenologia e Psicologia.* Organizado por Iolanda Cintrão Forghieri.) São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- MARTINS, J., BOEMER, M.R., FERRAZ, C.A. A Fenomenologia como Alternativa Metodológica para a Pesquisa: Algumas Considerações. *Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos.* São Paulo, Caderno I, 1990.
- MARTINS, Joel, BICUDO, M.A. Viggiani. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia.* São Paulo, EDUC/MORAES, 1990.

MARTINS, Joel. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes.

MARTINS, Joel. Psicologia da Cognição. Em: *Temas Fundamentais da Fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.

MARTINS, Joel. *Subsídio para redação de dissertação de mestrado e tese de doutorado*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis*. Introdução e organização de Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo: Cortez, 1992.

MATISSE, Henri. *É preciso olhar com olhos de criança*. Trad. Regina Helena Tavares. Em: *Art Education*, UNESCO, 1954.

MERLEAU, Ponty Maurice. *The structure of behavior*. Boston: Beacon Press, 1967.

MERLEAU, Ponty Maurice. A dúvida de Cézanne, Em: *Os pensadores*, Trad. Nelson Alfredo Aguiar. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MERLEAU, Ponty Maurice. O olho e o espírito. Em: *Os pensadores*. Trad. Marilena de Souza Chani. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. 5ª ed. Paris: Gallimard, 1945.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Trad. de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, [s.d.].

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signs*. Trad. de Richard C. Mc Cleary. 8ª ed. [S.l.]: Northwestern University Press, 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. The primacy of perception. Trad. de James M. Edie et al. [s.l.]: Northwestern University Press, 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Textos selecionados*. Trad. de Marilena de Souza Chauí et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

MIZUKAMI, M. G. M. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO LOBATO, J. B. *O escândalo do petróleo e do ferro*. São Paulo: Brasiliense, 1948.

MORIN, E. *Le cinema ou l'homme imaginaire*. Paris: Minuit, 1956.

MOUNIER, E. *Le personalisme*. Paris: PUF, 1949.

NAKATA, H., COELHO, M.A. *Geografia geral*. São Paulo: Moderna, 1988.

NIETZSCHE, F. *Humain, trop humain*. Paris: Gallimard, 1988.

NIETZSCHE, F. *La naissance de la tragedie*. Paris: Gallimard, 1977.

NIETZSCHE, F. *Le gai savoir*. Paris: Gallimard, 1982.

NIETZSCHE, F. *Par-delà bien et mal*. Paris: Gallimard, 1979.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditações do Quixote*. Trad. Gilberto de Mello Kujawski. São Paulo: Livro Ibero Americano, 1967.

ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la universidad*. 4ª ed. Madrid: Revista de Occidente, 1965.

PALMEIRA, G. Colaboração ao Estudo do Currículo de Medicina. Em: *Avaliação e Tomada de Decisão. Educação e Avaliação*, São Paulo, n. 2, p. 85-99, 1981.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Trad. Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1969.

PAZ, Otávio. *Marcel Duchamp ou o castelo de pureza*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PETIT LAROUSSE. Paris: Librairie Larousse, 1961, 7ª ed.

PIAGET, Jean. *Psychology of intelligence*. Trad. de Malcolm Piercy e D. E. Berlyne. Paterson: Littlefield, Adams and Co., 1963.

PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. Trad. de Egléa de Alencar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.

PIÉRON, Henri. *Dicionário de psicologia*. Trad. de Dora de Barros Cullinan. Porto Alegre: Globo, 1972.

PINTO, Aloylson. A seleção dos objetivos numa cultura em transformação. *Educação*. Brasília, MEC. ano 7, n. 26, p. 97-112, jan./mar. 1978.

PINTO, Aloylson. Funções e objetivos da educação escolar. *Educação*. Brasília, MEC. ano 7, n. 26, p. 97-112, jan./mar. 1978.

PINTO, Aloyson. O vestibular na UnB: contraproposta à COPEVE. *Educação e Seleção*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. n. 18, p. 119-127, jul./dez. 1988.

PIRSIG, Robert M. *Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores*. Trad. de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

REZENDE, A. L. M. de, REZENDE, N. R. de. *A tevê e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez, 1989.

REZENDE, A. L. M. de. *Saúde: dialética do pensar e do fazer*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações*. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1979, p. 15.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1987.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RICOEUR, Paul. *O discurso da ação*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

ROGERS, Carl. R. *Tornar-se pessoa*. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. 2ª ed. Santos: Livraria Martins Fontes, [s.d.].

ROGERS, Carl. R. *Liberdade para aprender*. Trad. Edgar de Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROMILLY, J. de. *La tragedie grecque*. Paris: PUF, 1970.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. de Vergílio Ferreira. A imaginação. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. Questão de método. Trad. de Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

SAVIANI, D. e outros. *A filosofia da educação brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHUTZ, A. *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Meridiens, 1987.

SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Trad. Néstor Míguez. Buenos Aires: Amorrortu, 1962.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SIMMEL, G. *Sociologie et épistémologie*. Paris: PUF, 1981.

SKINNER, B.F. *Tecnologia do Ensino*. Trad. de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, 1972.

VESENTINI, J. W. *Sociedade e espaço: geografia geral e do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

WEBER, M. *Économie et société*. Paris: Plon, 1971.

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

WEBER, M. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon, 1964. (Em português: A ética protestante e o espírito do capitalismo. Trad. M. Irene Q.F. Szmrecsányi e Tameis J.M.K. Szmrecsányi. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987. 235p.

WEBER, M. *Le savant et le politique*. Paris: Plon, 1959s.

WERLER, Hans N. La política internacional de la producción de conocimiento y el futuro de la educación superior. Em: *Nuevos contextos y perspectivas*. Publicação Unesco/Cpesalc — Caracas, 1991.

WERLER, Hans N. La tecnología y las políticas en la producción de conocimiento: curtos comentarios acerca de una nueva iniciativa del Banco Mundial para establecer la capacidad de investigación en educación en los países en desarrollo. *Revista Educación Superior y Sociedad*, v. 2, n. 2, jul. 1991. (Unesco — Cresalc)