

INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA E AS “INVASÕES DO SISTEMA NO MUNDO DA VIDA”

ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete Maria. – UNESP/campus de Ilha Solteira – lizete@dfq.feis.unesp.br

CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de – UNESP/campus de Ilha Solteira – washcar@dfq.feis.unesp.br

GT: Formação de Professores / n.8

Agência Financiadora: FAPESP/ Programa Ensino Público

INTRODUÇÃO

Para Tardif (2000), o professor não busca a coerência lógica entre os seus *saberes*, que são sempre *personais, tácitos e íntimos*, mas sim a coesão desses saberes com a sua prática de trabalho, que é sempre complexa e dependente de objetivos diversos – controlar a classe, motivar os alunos, dar explicações, cobrir o conteúdo, sobreviver profissionalmente etc. Canário (1998) fornece-nos outros elementos para a caracterização do mesmo cenário, quando diz que a escola é um lugar onde os professores lidam com a *singularidade*, a *complexidade* e a *incerteza*, de modo que sempre subsiste uma parte artesanal, baseada na improvisação, que limita muito a possibilidade que o trabalho de racionalidade para o trabalho do professor. Para este autor, o plano da formação deveria corresponder a uma resposta singular dada a uma situação singular, nas quais se articula um conjunto de modalidades de ação fortemente marcado pela diversidade. Continuando a caracterização do mesmo cenário, buscamos Fiorentini (1998), para quem os conhecimentos acadêmicos sobre a sala de aula são de um tipo muito diverso de saber, marcado pela abstração, fragmentação e simplificação da prática concreta e complexa da sala de aula, de modo que quando o professor toma contato com eles percebe-os com muita *estranheza*. Portanto, não há garantia nenhuma de que cursos de formação possam fornecer uma perceptiva que possibilite ao professor conceber seu trabalho como uma atividade racional.

Apoiados em Jürgen Habermas, Carr e Kemmis (1986) sinalizam-nos para uma possível saída para o impasse: somente o envolvimento dos professores da escola e dos formadores em uma atividade única, que fosse ativo-investigativa, poderia preencher o papel de conector das singularidades representadas nas situações reais da escola. Essa mudança implica ampliação do foco da questão, para envolver além dos saberes dos professores e dos conhecimentos acadêmicos, atos de comunicação, produção e organização social dos envolvidos. Dessa forma, os professores poderiam não somente construir um olhar próprio sobre as situações do cotidiano escolar e um quadro teórico-

epistemológico mínimo que lhes possibilitasse o acesso às teorias produzidas pela universidade, mas também elaborar um projeto pessoal, que lhes oferecesse uma dimensão de racionalidade para o seu trabalho, e um projeto coletivo de enfrentamento das imposições das “estruturas sociais” sobre a vida na escola.

Neste trabalho, seguimos os passos de Wilfred Carr e Stephen Kemmis, buscando em um trabalho de Habermas, a Teoria da Ação Comunicativa, um caminho para aprofundar as questões colocadas acima. Não podemos deixar, no entanto, de alertar para o caráter introdutório deste empreendimento, marcado certamente, por um lado, pelas limitações introduzidas pela nossa inserção em um novo nível de profundidade teórica, e, por outro, por uma longa vivência com os professores de uma escola pública. De fato, analisamos aqui uma interação de cerca de seis anos entre um grupo de dez pesquisadores em educação científica e/ou professores de uma faculdade de ciência e tecnologia, ligados a uma universidade pública, e professores de uma escola pública local de ensino médio, com cerca de 1500 alunos e 60 professores, ocorrida no âmbito de um Projeto que propõe envolver **todos** os professores em um processo ativo-investigativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Habermas propõe pensarmos a sociedade atual como duas esferas desacopladas: o Sistema e o Mundo da Vida. Esse desacoplamento ocorreu em função da crescente complexidade do sistema social, que acarretou progressiva demanda por mecanismos para se obter entendimento, provocando sobrecarga nos processos comunicativos. Isso, de um lado, fez com que se abrissem possibilidades para o fortalecimento de meios de controle independentes da linguagem (dinheiro e poder) e, de outro, fez com que os processos mediados lingüisticamente fossem jogados para a periferia da sociedade, tornando-os então “colonizados”. Para Pinto (1994), as invasões do Sistema no Mundo da Vida retiram elementos práticos, morais e estéticos, das esferas públicas e privadas da vida.

Segundo Freitag (1990), a ótica sistêmica coincide com a ótica do observador externo, na qual atuam a Razão Instrumental e a Técnica. Deste ponto de vista, as ações adquirem sentido apenas funcional dentro de complexos de ações formalmente organizados e estabilizados. Assim, o Sistema é o campo da impessoalidade e das estratégias, da funcionalidade e de mecanismos econômicos e políticos que coordenam a ação social através do dinheiro e do poder (Mello, 2004).

A crítica de Habermas à Razão Instrumental consiste em que a exclusiva consideração da atividade cognitiva e do agir instrumental representaria uma **redução** das atividades do homem ao enfrentamento do mundo objetivo. No entanto, essa crítica à unilateralidade da perspectiva técnico-instrumental, característica da Ciência, não implica desvalorização do saber científico, mas apenas denúncia de seu caráter incompleto enquanto projeto humano.

O Mundo da Vida, por sua vez, é caracterizado pelos processos de entendimento comunicativo, onde os atores comunicativos “situam e datam seus pronunciamentos em espaço e tempos históricos” (Habermas, 1987). Aqui, o indivíduo não é visto como **sujeito** capaz de conhecer e agir sobre o mundo objetivo, mas, sobretudo, enquanto alguém capaz de comunicar-se através dos seus atos de fala e de aprimorar suas habilidades comunicativas.

O Mundo da Vida é composto por 3 estruturas: *cultura, sociedade e pessoa*. O conceito de *cultura* perfaz o pano de fundo para a busca do consenso: seria “o manancial do saberes intersubjetivamente compartilhados por um conjunto de sujeitos sociais” ou o “celeiro das opiniões e idéias, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações nos atos de fala”. A *sociedade*, num sentido mais estrito, compõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam seu pertencimento a grupos sociais e garantem solidariedade. A *pessoa* refere-se a competências adquiridas que tornam um indivíduo capaz para participar em processos de compreensão mútua num dado contexto, bem como de manter sua própria identidade em contextos que se modificam continuamente (Habermas, 1987).

O rompimento entre Sistema e Mundo da Vida trouxe consigo um rompimento correspondente entre dois tipos de ação, aquelas voltadas para o êxito e aquelas voltadas para o entendimento. As segundas distinguem-se das primeiras pela presença da busca da aceitação do ouvinte para a emissão realizada pelo emissor: “ao fazer uso de orações orientadas para o entendimento, os falantes contraem relações com o mundo” (Habermas, 1987, v.1, p. 143).

Habermas propõe a *Ação Comunicativa*, como articuladora das ações *teleológica, reguladas por normas, dramatúrgica e conversação*, para que os participantes de um grupo possam coordenar conjuntamente os planos de ação individuais, transformando *subjetividades* em *intersubjetividade* e promovendo uma espécie de *barreira protetora* contra o aprofundamento das constantes invasões do Sistema no Mundo da Vida.

Através do uso predominante da fala *imperativa*, na **Ação Teleológica**, o falante reflete um “estado que deseja ver realizado”. Os atos de fala deste tipo caracterizam-se pela prerrogativa exclusiva do emissor quanto ao conhecimento da intenção da fala e dividem-se em: *encobertas* e *abertas*. As encobertas são aquelas que conduzem a uma “distorção sistemática da comunicação”, quando a seguinte situação prevalece: manipulação da linguagem por pelo menos um agente/emissor e “engano inconsciente” por parte dos demais participantes, que então “cumprem os pressupostos da ação comunicativa” (Habermas, 1987, v.1, p. 426). As ações teleológicas abertas, por sua vez, veiculam explicitamente os desejos do indivíduo através da implementação de estratégias pessoais. A **Ação Regulada por Normas** pressupõe relações entre o agente/emissor e os mundos objetivo e social que resultam na contínua definição e fixação das interações que pertencem à “totalidade de relações interpessoais legítimas”, o que se dá através da elaboração, validação, questionamento de normas, bem como definição de formas de sanção e cuidado com a sua manutenção. Para Habermas, a fonte da solidariedade do grupo reside justamente nessa perspectiva de busca contínua por normas reguladoras dos comportamentos individuais, que permitem aos membros de um mesmo grupo apoiar seu modo de conduta em valores comuns. A **Ação Dramatúrgica** permite ao agente/emissor exprimir seus sentimentos e angústias de modos que estes possam tornar-se compreensíveis aos outros. Ela ocorre através de um jogo de auto-encenação, em que uns abrem para os outros suas próprias vivências pessoais, expressando os conteúdos da própria subjetividade. Por fim, na **Conversação**, ou ação comunicativa no sentido estrito, os atos de fala válidos são aqueles que possuem, ao mesmo tempo, intenção comunicativa explícita (são abertos), e *constatativos*, o que significa que pretendem refletir o “estado de coisas” de coisas atual do mundo objetivo.

Enquanto a Ação Teleológica permite *descentração* (relação entre sujeitos que pressupõe o abandono de uma compreensão egocêntrica do mundo) e *perspectividade* (elaboração de um ponto de vista próprio), a Ação Dramatúrgica permite enfrentamento de problemas de desconexão entre subjetividades ilhadas em si mesmas, a Ação Orientada por Normas permite validação e questionamento de normas e valores, e a Conversação permite que os atores sociais assegurem-se *argumentativamente* da verdade, transformando a ação espontânea em discurso especializado. Assim, o alto nível articulador da Ação Comunicativa forneceria as bases para que um novo tipo de racionalidade: aquela que fornece critérios para a integração dos mundos objetivo, subjetivo e social, nas suas situações práticas de vida. De fato, Habermas propôs um

modelo completo de racionalidade, que compreende a Racionalidade Instrumental (e não Razão Instrumental) e a Racionalidade Comunicativa, cada uma delas correspondendo a uma das duas esferas desacopladas da existência social moderna: o Sistema e o Mundo da Vida. Para ele, não há problema nenhuma com a Racionalidade Instrumental, desde que ela permaneça nas instâncias do Sistema, sem avançar para as instâncias do Mundo da Vida.

OBJETIVO DE PESQUISA

As questões de pesquisa que aqui procuramos responder são as seguintes: A Teoria da Ação Comunicativa oferece elementos novos para que possamos compreender a interação entre universidade e escola pública vivida no nosso Projeto? É possível levantar elementos dessa realidade que nos ajudem a avançar na compreensão do que Habermas chama de “invasão do Sistema no Mundo da Vida”?

CONJUNTO DE DADOS E ANÁLISE

Apoiamo-nos na Análise de Conteúdo (Bardin, 1997) sobre transcrições de reuniões do Projeto, realizadas nas diversas instâncias e em diferentes períodos. O processo efetivo de análise consistiu na seguinte série de procedimentos: divisão do texto transcrito em *unidades de análise*, nas quais as conexões entre as falas de uma ou mais pessoas foram colocadas em segundo plano; “limpeza”, quando foram eliminados pequenos trechos que, ao nosso ver, poderiam “distrair” o leitor das intenções que tivemos ao produzir cada recorte; divisão das seqüências de unidades de significado em *episódios*, que recuperavam as conexões entre as falas; interpretação dos dados, evidenciando saltos de inferências entre eles e o referencial teórico; e releituras do texto para buscar conexões mais amplas entre o referencial teórico e o conjunto geral de dados constituídos.

À luz da Teoria da Ação Comunicativa, caracterizamos a identidade do Projeto no plano das relações intersubjetivas entre professores da escola e professores da universidade. Isto significa que voltamos nosso olhar para os *modos de comunicação* reconhecidos nas interações do Projeto.

No que se refere aos modos de comunicação internos ao Projeto, pudemos reconhecer quatro diferentes períodos: **vigência de agrupamentos sincréticos** (de 2000 a meados de 2002), quando integrantes dos dois segmentos reuniam-se aleatoriamente em pequenos e grandes grupos; **surgimento de pequenos agrupamentos com identidade definida** (segundo semestre de 2002), quando integrantes dos dois segmentos fixaram-

se em pequenos grupos, que se encontravam semanalmente, criando identidades próprias; **articulação entre os pequenos agrupamentos com identidade definida** (de 2003 a meados de 2004), quando a identidade de “grupão” pode ser visualizada, através de reuniões gerais para apresentação dos trabalhos dos grupos, assembleias, e um ciclo de seminários sobre textos estudados, que era realizado, na escola, em horário de reunião para estudo dos professores; e **articulação entre o Projeto e a comunidade escolar regional** (de 2004 em diante), quando foram realizados simpósios regionais, envolvendo professores de outras escolas de ensino básico e pesquisadores na área de Educação.

Assim, ao longo do tempo, construímos quatro níveis de trabalho: individual, intra-grupos, inter-grupos e trans-grupos. Tais identificações evidenciam que o trabalho individual e os pequenos agrupamentos com identidade definida acabaram por vigorar como os elementos básicos do Projeto. Interpretamos que tal duplicidade de fundamentos corresponde aos quatro tipos de ações a que Jürgen Habermas chama de Ação Comunicativa.

No que se refere aos modos de interação da universidade com a escola, pudemos reconhecer cinco períodos já percorridos e mais que foi recém anunciado: **pré-interação** (ano de 1999), quando o grupo da universidade reunia-se regularmente, porém limitado ao seu próprio espaço; **interação global forte** (ano de 2000), quando toda a escola participava dos encontros regulares com o grupo da universidade, na escola, em horário normal de reunião dos professores; **interação global fraca** (do início de 2001 meados de 2002), quando os encontros entre os dois segmentos ocorreram somente em função de rodadas de negociação com um possível financiador do Projeto; **interação parcial encoberta** (de meados de 2002 ao final de 2003), quando o financiamento se iniciou, e não havia ainda a consciência de que a realização de reuniões gerais aos sábados, longe dos professores da escola que não recebiam ajuda de custo, já representava o início de uma espécie de *apartheid* entre Projeto e escola; **interação parcial definida** (do início de 2004 até o final de 2005), quando não foi mais possível realizar o ciclo de seminários, na escola em horário normal de reunião dos professores, caracterizando-se enfim o desprendimento definitivo do Projeto com relação à escola; **retomada da interação global forte**, anunciada para 2006 em diante durante uma série de assembleias gerais, ocorridas no segundo semestre de 2005, no espaço da escola, em horário de trabalho dos professores e a convite da própria direção.

INVASÃO DO MUNDO DA VIDA DA ESCOLA

Procuraremos abaixo caracterizar situações de “invasão do Mundo da Vida da escola pelo Sistema”, que foram reconhecidas como tal no seguinte contexto: um grupo de professores da escola e da universidade, imerso em uma realidade local, propôs se organizar para definir e redefinir, continuamente, o que era bom para seus integrantes, fazer projetos para o futuro imediato, e colocar tais projetos em prática (McLaren, 1997).

Os acordos construídos através da Ação Comunicativa e os Imperativos do Sistema. Neste caso, o grupo revela que obteve um inquestionável acordo sobre algo ser bom para ele e, no entanto, tacitamente permite que as regras institucionais se sobreponham sobre o que se tinha sido acordado. Um primeiro exemplo desta primeira caracterização da invasão do Sistema no Mundo da Vida da escola consistiu na busca insistente por um horário mensal em que todos os professores da escola e, mais para frente, todos os professores do Projeto pudessem desenvolver atividades comuns. Porém, tal busca foi em vão. O assunto surgia amiúde, retratando um anseio coletivo por um “grande acordo”, o maior de todos, que fora almejado desde o início, que deveria resultar em uma ação conjunta deliberada, junto aos alunos, e que realmente tivesse impacto significativo no aumento da qualidade de ensino. Toda vez que o assunto do horário comum aparecia, fazia-se um exame das condições concretas do trabalho dos professores, na escola, de modos que muitos detalhes eram discutidos, porém, diante de inúmeros condicionantes negativos, a conversa acabava simplesmente se diluindo. Um segundo exemplo é a naturalidade com que se chegou ao acordo sobre a realização de reuniões gerais do Projeto fora do horário de funcionamento normal da escola; situação esta que resultava em algumas polêmicas, devido às dificuldades para se contar com a presença de todos. Um terceiro exemplo refere-se à dissolução do espaço que o Projeto ocupava nos horários de trabalho coletivos dos professores, realizando o ciclo de seminários, sobre o que se tinha atingido grande consenso relativo à sua contribuição para disseminação de novas idéias, pois os professores da escola que não participavam do Projeto sentiam constantemente “chamados” para participar. Um quarto exemplo consistiu na impossibilidade para a concretização de uma nova instância de reuniões que visaria congregar somente professores da escola, sem a presença de participantes da universidade, que fora projetada e altamente almejada a partir de um dos pequenos grupos.

Os “bons investimentos” e as cisões no Mundo da Vida da escola. Nesse caso, participantes do grupo assumem abertamente posições amplamente apoiadas no paradigma da Razão Instrumental, sem se dar conta de que assim permitem o aprofundamento de cisões no Mundo da Vida da escola. Um primeiro exemplo desta caracterização consistiu na atitude do grupo da universidade de se dedicar quase que exclusivamente aos professores que recebiam ajuda de custo, visando atender exigências de qualidade dos trabalhos, sem perceber que com isso os professores que não recebiam tal auxílio ficavam à parte. Referindo-se ainda ao grupo da universidade, um segundo exemplo diz respeito a uma atitude de impor, também em nome da qualidade do trabalho, altas exigências aos professores, sem, porém, oferecer condições para que eles pudessem se sustentar no Projeto, conciliando a sua atuação neste com os afazeres relacionados ao seu trabalho na escola. Assim, o segundo motivo de desligamentos (30% deles) de professores, durante os anos em que o projeto foi financiado, ocorreu porque os professores experimentaram forte sentimento de sobrecarga. A maioria destes, porém, permaneceu na escola apoiando as ações do Projeto, porém de forma reservada. Um terceiro exemplo refere-se às atitudes (individuais ou coletivas) de participantes de enviar mensagens (subliminares ou abertas) a outros participantes, do tipo “você não se enquadra”, levando-o a deixar o Projeto, o que aparentemente ocorre em defesa de princípios éticos, tais como compromisso com a qualidade do trabalho efetivo. No entanto, não se percebe que tal atitude implica perda de uma parte importante do problema da relação universidade-escola: não se dá conta de que “limpando-se o terreno”, reproduz-se a lógica de seletividade do Sistema.

Um quarto exemplo configura-se na forma de atitudes apoiadas na visão que os destinos de um projeto de interação escola-universidade estão nas mãos da universidade, ou (como ocorreu fortemente no início) nas mãos quase que exclusivas da coordenadora geral, confiando-se que por estar de posse um conhecimento privilegiado da situação, tem o poder conduzir a lugares seguros. Habermas (apud Pinto, 1994) defende a legitimidade e a força das associações espontâneas, organizadas na esfera dos espaços públicos autônomos, como as únicas que podem controlar os mecanismos de manutenção do Sistema, de modo que as estruturas do Mundo da Vida (cultura, sociedade e pessoa) possam ser descolonizadas.

A busca pelo “grande acordo” e a Fragmentação do grupo. Neste caso, o grupo sofre algum tipo de fragmentação por imposições diretas do Sistema administrativo aos

seus “empregados”, os professores. Um primeiro exemplo desta caracterização é o fluxo de entrada e saída de participantes, o que se deveu principalmente a regras administrativas próprias da rede pública estadual. Durante os três anos e meio em que o Projeto contou com financiamento, 50% dos desligamentos deveu-se à perda de ligação com a escola. Desta forma, a esperança de que a escola se envolvesse em uma ação conjunta, junto aos alunos da escola, produto de um grande consenso, foi mais uma vez silenciosamente solapada. Um segundo exemplo consiste na ausência da busca pela Ação Comunicativa em reuniões do grupo-escola, o que é denunciado pelos próprios professores quando comparam tais reuniões com aquelas realizadas no Projeto. Isto aparece de forma sintetizada em uma das falas de um professor: *porque lá* (nas reuniões de trabalho coletivo) *eles falam assim, “então, vamos brincar de combinar?”* Segundo Habermas, quando o Sistema invade o Mundo da Vida, a esfera pública é solapada e erodida pelo sistema administrativo burocratizado, de modo a esvaziar possibilidades de produção de opiniões espontâneas passíveis de serem coordenadas através da Ação Comunicativa. Um terceiro exemplo é a manifestação freqüente de um tipo de senso comum no qual a atitude de avaliação externa dos pares (focalização dos indivíduos em detrimento do grupo) impõe sobre as tentativas de avaliação interna do grupo (ou focalização do grupo e busca de consenso). Essas manifestações tomavam forma através da classificação dos pares, em compromissados e descompromissados, sinceros e aproveitadores, competentes e incompetentes, bem formados e mal formados etc, e acabavam por criar divisões internas.

A proposta de produção de conhecimento no Projeto e o processo de Reificação.

Nesse caso, propostas oriundas da pesquisa na universidade, que visam a provocar reflexão sobre possibilidades de transformação social aparecem inicialmente como vivificadas e intrigantes, porém logo mais passam a ser encaradas como “receitas”, com as quais é possível se lidar de forma a se tirar vantagens, sejam pessoais ou coletivas. Um primeiro exemplo desta caracterização consistiu em certa tendência de acomodação aos esquemas de funcionamento do Projeto, após um ano completo de financiamento; isto foi motivo para vários meses de conflitos, intensamente discutidos nas mesas de reunião, tanto nos pequenos grupos como nas reuniões gerais. De fato, quando chegou à escola, o grupo da universidade apostava fortemente na autoformação dos envolvidos, esperando que, a médio prazo, isso pudesse resultar em condições para ocorrer o que acima chamamos de “grande acordo”. A hipótese que sustentava tal aposta era a de que a escola é um universo relativamente fechado, de modo que investimentos maciços em

processos de entendimento. No entanto, os acontecimentos do segundo ano de financiamento denunciaram aspectos da relação da escola com o seu sistema administrativo que não tinham sido percebidos até então pelo grupo da universidade. Reconhecemos hoje que, de fato, a produção oriunda de interações locais, entre escola e comunidade, é altamente dificultada pelas estruturas sistêmicas de ensino. Neste sentido, concordamos com Pinto (1994), que ao analisar um conselho de escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa, concluiu que, de fato, a burocracia deixou pouco ou nenhum espaço para a introdução de formas coletivas de tomada de decisão na escola pública. No nosso caso, pudemos perceber ainda que o modelo de relação entre escola/sistema administrativo é facilmente transferível para relação escola-universidade, de modo que, facilmente, se escorregue para a perspectiva de papéis previamente determinados: a universidade diz o que é para ser feito e a escola executa. Assim, existiram casos de desligamento ou mesmo de recusa inicial de participação no Projeto porque o professor sequer percebeu (ou tolerou) a possibilidade de processos de produção de uma visão comum entre atores comunicativos, não escondendo sua ansiedade por respostas apontadas rapidamente que aparentemente não estavam vindo.

Um segundo exemplo, que também corrobora a conclusão de Pinto (1994), refere-se à disputa de espaço que arduamente travamos, na escola, com os projetos que chegam da Secretaria Estadual de Educação, inclusive aqueles que mais recentemente têm se caracterizado como de formação de professores. Qualquer que sejam seus objetivos, estes projetos, que tem se mostrado cada vez mais elaborados, sempre veiculam resultados de pesquisa, na universidade. No entanto, no caminho burocrático do sistema, desde a sua entrada até o professor ele corre um grande risco de ser transformado em receita. Entendemos, pois, que além dos investimentos da universidade nas instâncias centrais do sistema educacional, são necessários investimentos ao nível diário no cotidiano das diretorias de ensino e das próprias escolas. A partir de uma carência grande de esforços nesse sentido, explicamos a grande acolhida que os simpósios produzidos pelo Projeto têm tido na comunidade regional de professores. Um terceiro exemplo consiste em certa facilidade para se desconsiderar a perspectiva de que o Projeto, enquanto instância ativo-investigativa, está continuamente produzindo conhecimento sobre si mesmo. Assim, a identificação da possibilidade de etapas de desenvolvimento para o professor, no Projeto, ocorrida durante uma dada reunião, logo sugeriu a um dos presentes a idéia de que, por “falha de coordenação”, o alerta sobre tal caminho de desenvolvimento não fora feito, anteriormente.

Recorrência e superposição de efeitos imperativos do Sistema sobre o Mundo da Vida da Escola. Neste caso, verifica-se superposição de fatores que caracterizam duas ou mais categorias até aqui apresentadas. Um primeiro exemplo refere-se à restrição do acesso ao Projeto de parte dos professores da escola, que ocorreu como um efeito final de múltiplas causadas: necessidade de responder ao agente financiador e à universidade, praticando qualidade na pesquisa; dificuldade de se conseguir espaço na escola para reuniões gerais do Projeto; excesso de projetos vindos “de cima para baixo” da Secretaria de Educação, competindo com o Projeto; falta de investimento necessário na Ação Comunicativa etc. Um segundo exemplo seria a efemeridade do compartilhamento do sentimento de que “somos parte de algo que estamos construindo juntos”. É muito comum acontecer que, após uma reunião geral do Projeto, os participantes saiam revigorados e animados para continuar o trabalho. No entanto, após um período curto de afastamento, os indícios de descrença sobre a possibilidade de que o “grande acordo” realmente possa ocorrer reaparecem. Assim, há indícios de que, por vezes, a escola percebe o Projeto como um luxo descartável oferecido pela proximidade da universidade.

VALORIZAÇÃO DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO INTERNA DO GRUPO

Além do quadro configurado no item anterior, e antes de tudo como um contraponto a ele, a Teoria da Ação Comunicativa permite-nos valorizar o que, no Projeto, reconhecemos como *processos de avaliação interna do grupo*. Trata-se de uma seqüência finita de reuniões gerais, encadeada em uma rodada de discussões e negociações entre os professores da escola e da universidade, que permitia e encorajava o enfrentamento coletivo de um problema comum a todos. Este problema parece ter sido desencadeado, via de regra, por instâncias do Sistema, principalmente, através de uma demanda de posicionamento do grupo no que se refere ao uso das parcelas do financiamento. Apesar disso, o processo de discussão interno acabou sempre por gerar uma imagem altamente compartilhada sobre a problemática envolvida, que era então “projetada” no espaço público do Projeto, na forma de princípios e/ou normas gerais, de tal modo que sempre restava a cada indivíduo certo grau de liberdade para fazer escolhas e tomar atitudes pertinentes perante elas.

Baseados em Kemmis e Wilkinson (2002), entendemos que tais rodadas de discussão e negociação representam uma instância de exploração compartilhada que o grupo ativo-investigativo faz dos modos pelos quais suas práticas são moldadas pelas estruturas do

Sistema, o que permite acima de tudo a produção de novas representações sociais sobre tais estruturas, que, por sua vez, passam a contar como ferramentas novas para as futuras ações individuais e coletivas dos integrantes do grupo.

Como exemplo de uma dessas rodadas, relataremos o processo decisório relativo ao uso da verba concedida, para o ano de 2005. O problema comum a ser enfrentado, neste caso, era o de que a verba destinada à ajuda de custo para os professores era consideravelmente menor do que a que fora solicitada. A discussão, sempre apresentada pela coordenação geral, começou em uma segunda-feira, perpassando todas as reuniões que os pequenos grupos tiveram durante a semana. Ao invés de decisões sobre a utilização da verba, o produto dessas reuniões referiu-se à redefinição das atribuições dos professores participantes do Projeto e à possibilidade de tomadas de decisão bem como de argumentações para elas. Isto foi então levado, pelos coordenadores presentes, para discussão em uma reunião exclusiva de coordenadores, ocorrida na sexta-feira daquela semana, quando se procurou sintetizar as discussões da semana e produzir uma proposta que seria levada para uma assembléia geral que ocorreria no dia seguinte. Tal proposta consistia na divisão da verba por grupo, conforme o número de professores participantes, e estes ficariam encarregados de levantar critérios para a distribuição interna, bem como de informar a coordenação geral sobre o critério estabelecido, para que o pagamento fosse individualmente efetivado. Na assembléia geral, duas novas propostas de representação minoritária foram adicionadas: decisão pelo grupo presente na reunião e decisão pelo grupo da universidade. Durante a reunião, todos os presentes foram convidados a se manifestar, de modo que vários questionamentos foram produzidos, sendo anotados em um quadro. Ao final, foram reunidos vários questionamentos que seriam levados para as discussões nos pequenos grupos: *O que o grupo entende sobre "participação explícita" no Projeto? O Grupão deve comungar idéias sobre o que significa isso ou devemos manter o "estar por inteiro" na categoria do subjetivo? Qual a lista de tarefas que deve ser cumprida por todos os participantes, independentemente do grupo menor? Quais são os critérios que definem o grau de alinhamento/não alinhamento de um pequeno grupo com relação ao Projeto?* Cerca de 20 dias depois, todos os grupos já tinham passado à coordenação as informações combinadas: todos decidiram pela divisão igualitária das verbas e informaram os nomes dos que assumiram publicamente que aceitaram os encargos decorrentes do recebimento da ajuda de custo.

Assim, um primeiro ganho foi que todos os interessados puderam se colocar publicamente, sendo que alguns deles manifestaram que desistiriam da ajuda de custo, pois não se sentiam com confiança para assumir os encargos que tinham sido coletivamente projetados para aqueles que seriam remunerados. Um segundo ganho consistiu no avanço de um velho debate, aquele sobre a sinceridade do compromisso dos colegas: acordou-se mais abertamente que num processo de avaliação interna, o grupo precisa compartilhar o jogo de se referir apenas à fala dos colegas que foram explicitamente assumidas por eles mesmos, rejeitando a tentação de ultrapassar estes limites e de adivinhar “o que lhes vai na alma”. De fato, diferentemente dos anos anteriores, durante todo o ano de 2005, os *diz -que-me-diz-que* sobre comprometidos e não comprometidos, sinceros e aproveitadores, foi praticamente nulo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos caracterizar situações, na relação universidade-escola, em que se pudesse reconhecer o que Jürgen Habermas chama de “invasão que o Sistema exerce sobre o Mundo da Vida”. As caracterizações aqui explicitadas, que certamente traduzem os obstáculos colocados pelo sistema educacional às possibilidades cotidianas do trabalho escolar, podem fornecer indicações a respeito do insucesso que ocorre quando pesquisadores da universidade trabalham com professores das escolas de ensino básico visando a aprimoramentos didáticos e de conteúdos disciplinares. Percebemos que o espaço para o trabalho com o conhecimento foi esvaziado no ambiente escolar, pois muito das preocupações dos professores está direcionado à sua sobrevivência no terreno que esse sistema lhe permite andar. Quando a invasão do Sistema é explicitada, isso pode ser bastante evidente, porém, o andar pela via da mera sobrevivência fica implícito nos tipos de posicionamentos assumidos, nos tipos de críticas ou nas ausências delas, no não compartilhamento, nas definições do que é e do que não é importante, no conformismo, no desânimo etc.

Um segundo aspecto importante é o de que não estivemos interessados na questão das invasões do Sistema sobre a escola pública, **de um modo geral**, mas somente em função do recorte da experiência de um grupo que se propunha ativo-investigativo, e que tinha como “boa utopia” envolver toda a escola em um **mesmo** processo educativo que tinha duas faces indissociáveis: a ação na escola e a formação de seus professores. Ressaltamos que a nossa pretensão somente pode ser levada a cabo justamente porque o resultado almejado pelo Projeto – o “grande acordo” que resultaria em uma ação

única e efetiva de todos os professores, na escola –, não foi atingido. A explicitação do recorte que fizemos foi importante porque, por outro lado, o investimento na construção do consenso acabou por produzir uma estrutura de modos de comunicação que abrange atualmente quatro níveis: individual, intra-grupos, inter-grupos e trans-grupos. Em conjunto, eles caracterizam o avanço do tipo de racionalidade a que Habermas chamou de Comunicativa, que segundo ele fornece critérios para que se possa investir na luta contra a unilateralidade da perspectiva técnico-instrumental na sociedade.

O quadro somente se completa quando consideramos nele o papel da universidade. Parece-nos que não há reais perspectivas de mudanças, na escola básica, se a universidade não se dispuser a rever fortemente o seu papel na sociedade, principalmente no que se refere aos tipos de projeto de formação de professores que ela conduz. Parece-nos que isso representaria um ganho também do ponto de vista dos interesses da universidade, pois ela poderia ampliar seus próprios esquemas de racionalidade e assim lutar contra as divisões impostas na sociedade pelo próprio paradigma que ajuda a alimentar.

Em termos prospectivos, parece-nos que à medida que nós, pesquisadores das universidades, conseguirmos dirigir um olhar crítico para o trabalho que desenvolvemos nas escolas, a partir de perspectivas como as que estão apresentadas no presente estudo, um avanço poderá ser obtido, pois o compromisso com essas perspectivas significa um abandono à idéia de que tudo se resolve pela via da racionalidade técnico-instrumental.

Referencias

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa: Edições 70, 1997.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados**, n. 6, 1998.

CAR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1986

FIORENTINI, Dario; SOUZA, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERARDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: J. E. D. Pereira e K. M. Zeichner (orgs). **A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus, 2v., 1987.

MCLAREN, Peter. **A vida nas Escolas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

MELLO, José Luiz Pastore. **Perspectiva da Ação Comunicativa na Escola Pública: um projeto de Ensino Médio**. Tese de Livre-docência defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

PINTO, José Marcelino de Resende. **Administração e Liberdade: Um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, 1994.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.