



integrações *diálogos sobre o ensino médio*

EDITORA IFB – BRASÍLIA, DF – 2016

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

REITOR

Wilson Conciani

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Marley Garcia Silva

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Adilson Cesar de Araujo

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Giano Luis Copetti

PRÓ-REITORA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Simone Cardoso dos Santos Penteado

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Conceição de Maria C. Costa

Dra. Daniele dos Santos Rosa

Dra. Edilsa Rosa da Silva

Esp. Eduardo Vieira Barbosa

MSc. Gabriel Andrade L. de A. Castelo Branco

Dr. Glauco Vaz Feijó

MSc. Gustavo Danicki A. Rosa

Julianne R. A. da Silva

MSc. Katia Guimarães Sousa Palomo

MSc. Mari Neia V. Ferrari

Dra. Maria Eneida Matos da Rosa

MSc. Mateus Gianni Fonseca

Esp. Rafael Costa Guimarães

MSc. Wákila Nieble R. de Mesquita

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Katia Guimarães Sousa Palomo

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Terraza

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Guilherme João Cenci

Sheila Villar Fredenhagen

TIRAGEM

2.000 exemplares

EDITORA



Reitoria – SGAN Quadra 610, módulos D, E, F e G

CEP: 70830-450 – Brasília-DF

www.ifb.edu.br

Fone: +55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br

© 2016 Editora IFB

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.



integrações *diálogos sobre o ensino médio*

CRISTIANE HERRESTERRAZA {org}

1ª EDIÇÃO

EDITORA IFB – BRASÍLIA, DF – 2016

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA NEILIA BARROS FERREIRA DE ALMEIDA • CRB 1/2585

I61

Integrações : diálogos sobre o ensino médio / Cristiane Herres
Terraza (org.) . -- Brasília: Editora IFB, 2016.
196 p. : il.

ISBN: 978-85-64124-40-0

1. Ensino profissional. 2. Educação de jovens e adultos. I. Terraza,
Cristiane Herres, org. II. Título.

CDU 377

*Apontar o caminho
da liberdade é a única
revolução ainda possível.*

Flusser





SUMÁRIO

Apresentação	9
A porta sem trancas nem fechaduras ANDRÉ RODRIGUES PEREIRA	15
Educação básica integrada à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em projetos de letramento VERUSKA RIBEIRO MACHADO	37
Educação Física e o PROEJA no <i>Campus</i> Samambaia: desafios e possibilidades SINARA NUNES GUEDES	59
O ensino da arte na Educação Profissional e Tecnológica CRISTIANE HERRES TERRAZA	75
O som da música na escola: a crítica e a interdisciplinaridade na aula de música FELIPE FERREIRA DE PAULA PESSOA	93
A importância da recepção – a aula de literatura pela leitura ROSA AMÉLIA PEREIRA DA SILVA	109
A Literatura e o ENEM: reflexões para a sala de aula CLARA ETIENE LIMA DE SOUZA RAFAEL BATISTA DE SOUSA	127
Podcast: uma ferramenta a serviço das aulas de História REINALDO BATISTA CORDOVA	151
Aprender pela pesquisa na escola LEANDRO ANTÔNIO GRASS PEIXOTO	165
Para uma avaliação do diálogo EDUARDO ANTONIO BONZATTO LEANDRO GAFFO	179



APRESENTAÇÃO

Que campo é este a que chamamos escola? Espaço de transmissão de saberes? Lugar de conformação do sujeito, este entendido, neste caso, como articulador e produtor de ações, frente às exigências da sociedade? Ambiente em que se promove a divulgação de verdades objetivas conformadas pelo sistema macropolítico? Instituição que educa para a cidadania? E o que é cidadania? Atualmente a instituição escolar abriga um extenso leque de relações e transversalidades, impondo uma abertura de seus muros, de seus limites e de seus currículos a assuntos e realidades historicamente desconsideradas no ambiente formal de ensino.

É no ambiente escolar que se realiza a aprendizagem organizada e metodológica dos sistemas semióticos em vigência nas sociedades pós-industriais. Concorrem para isso as práticas que percorrem o ambiente e a instituição escolar, como a seleção de conteúdos, os agenciamentos verticais da aprendizagem, as construções ideológicas de sentido, bem como a fragmentação dos tempos e dos saberes, a ausência de reflexão sobre os problemas metodológicos e epistemológicos, o distanciamento da multiplicidade e da complexidade dos eventos contemporâneos, a formação de profissionais de ensino, os entraves à construção de uma comunidade de aprendizagem e, principalmente, as relações ocorridas nesse ambiente.

De acordo com Gardner (1999, p. 29), a instrução formal é delineada por quatro circunstâncias: os procedimentos (aqueles que se apresentam de maior dificuldade na assimilação feita apenas por observação), os sistemas notacionais (que se constituem de proposições verbais, relações numéricas ou lugares geográficos), o conjunto de tradições (que transpassam várias áreas do conhecimento) e os procedimentos culturais (que tangem as questões sobre o mundo físico, biológico e pessoal).

No sistema de ensino estabelecido atualmente, estas circunstâncias têm sido consideradas na seleção dos saberes que comporão os currículos escolares, bem como na maneira de estes saberes serem sistematizados, transmitidos e ressignificados. Porém, ainda estamos distantes da instauração de uma dinâmica que atenda basicamente às relações de contextualização, complexidade, transdisciplinaridade, reflexão e pesquisa, tão necessárias ao processo de construção de conhecimento e de sentido. Não há intrinsecamente uma estrutura propícia à realização de uma aprendizagem favorável ao indivíduo, no sentido de capacitá-lo a caminhar no campo de suas próprias reflexões, maturando pensamentos e ideias e perfazendo um caminho diferente daquele exigido pelos sistemas de controle.

Enfim, o comprometimento da escola com a (*des*)ordem e com o poder instituído, que tenta manter mecanismos de monitoramento (currículos, provas, formas de seleção), pode ser exemplificado nos seus diversos níveis.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2002, p. 44-45).

É mediante o agenciamento coletivo das relações no ambiente escolar que se promoverá, nas palavras de Guattari (1987), uma unidade de subversão desejante que carrega em si mesma uma semente de revolução possível de ampliar-se a outros ramos da teia social. Isso, concebível devido à ação transversal das ocorrências sobre os três diferentes níveis ecosófico, a saber, o individual-mental, o social e o ecológico.

Segundo a ecosofia, termo cunhado por Guattari (1990) para definir uma articulação ético-política, nenhum pensamento ou acontecimento provoca interferência somente no nível em que ocorreu. O efeito, como já dito, se faz transpassar nos diferentes níveis, contribuindo assim para a ampliação da revolução (ou da repressão) acionada.

A ação pedagógica, semente de transformações e cultivo de novas singularidades e novas possibilidades de ação, far-se-á tão somente, em sua essência, por um acordo ético-político realizado no pequeno grupo escolar.

A educação só tem sentido na medida em que é concebida como ação visando à participação e à autonomia. [...] Longe de ser um lugar imutável, ela está sendo descoberta como um local provisório, inacabado, precário, prolongamento de uma sociedade. (GADOTTI, 1997, p. 147-160).

As reflexões efetuadas nos capítulos que compõem esta obra objetivam fecundar práticas pedagógicas pelas quais a autonomia, o respeito à subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e a promoção de criticidade sejam os princípios geradores da apreensão e significação dos conhecimentos

historicamente acumulados e, mais que isso, da edificação de saberes e de conexões com a realidade. Tais empreendimentos fundam-se, como abordado no capítulo “A porta sem trancas nem fechaduras”, na intenção de possibilitarmos a construção “do mundo que se anseia”. O leitor pode, à primeira vista, entender que as reflexões propostas por André Rodrigues Pereira esquivam-se da proposta inicial desta publicação. Porém, atualmente, análises sobre a proposição de princípios de convivência e de fundamentação das interações relacionais fazem-se necessárias, incluindo aquelas que se constituem e se reverberam no espaço da escola. Nesse sentido, esse primeiro capítulo se situa como uma proposição ao leitor, principalmente ao leitor educador, de apreciação e exame dos princípios adotados pelo corpo de autores ao empreenderem seus ensaios teóricos e ao planejarem e descreverem suas práticas para a aprendizagem.

Além desse capítulo que se coloca como base da pesquisa/docência dos autores, o livro está organizado de modo a envolver o leitor por meio da fruição de produção teórica, bem como de relato de experiências pedagógicas com alunos de Ensino Médio.

Nos dois capítulos que se seguem são abordadas questões referentes ao Ensino Médio inserido no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Veruska Ribeiro Machado, em *Educação básica integrada à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em projetos de letramento*, fundamenta e relata uma experiência de letramento no desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa. Esclarecemos, no entanto, que mesmo sendo a experiência relatada pela autora efetuada inicialmente em curso técnico subsequente, compreendemos que o perfil do público atendido em tal experiência remete às peculiaridades dos estudantes nos cursos de ensino médio integrado na modalidade PROEJA. Entendemos, portanto, que a prática e as reflexões apresentadas pela autora proporcionam uma visibilidade das especificidades de aprendizagem de tal público, propondo prática pedagógica inovadora no que se refere ao letramento, tendo em conta o que apregoa a legislação de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que garante a inclusão dos jovens e adultos que apresentam defasagem na relação idade/escolarização, fazendo valer o direito subjetivo à educação. Ainda sobre o PROEJA, Sinara Nunes Guedes, em *Educação Física e o*

PROEJA no Campus Samambaia: desafios e possibilidades, discorre sobre o ensino da Educação Física, examina os procedimentos e posicionamentos comumente adotados em relação à prática escolar de tal componente curricular.

Em seguida, a prática no ensino da arte é trazida à tona. Em *O ensino na arte na Educação Profissional e Tecnológica* são abordadas questões que provocam a reflexão sobre a educação estética e a necessidade de literacia para a análise e formação de autonomia ao pensar o mundo midiático e visual em que estamos inseridos. Felipe Ferreira de Paula Pessoa, no capítulo *O som da música na escola: a crítica e a interdisciplinaridade na aula de música*, trata da formação musical específica ao Ensino Médio, refletindo sobre as demandas lançadas a partir de avaliações externas à escola e concernentes à verticalização da formação que, no entanto, podem trazer parâmetros de organização curricular interessantes à formação estética e crítica.

Em *A importância da recepção – a aula de literatura pela leitura*, Rosa Amélia Pereira da Silva propõe ao leitor uma revisão do ensino da literatura a partir de uma prática metodológica de leitura que reconheça a concepção e a perspectiva do estudante sobre a ação de ler. Ainda sobre a literatura e refletindo sobre a influência de uma avaliação em larga escala como o ENEM, Clara Etienne Lima de Souza e Rafael Batista de Sousa, em *A literatura e o ENEM: reflexões para sala de aula*, discutem como tal avaliação orienta o processo de aprendizagem escolar.

O conhecimento histórico apreendido e elaborado pelo discurso autoral a partir do uso da tecnologia é o tema trabalhado por Reinaldo Batista Córdova em *Podcast: uma ferramenta a serviço das aulas de História*. Por seu relato, o autor discorre que a construção do saber crítico e contextualizado a ser desenvolvido por esse componente curricular pode ser facilitado por meio do uso das tecnologias que já se fazem próximas do público atendido.

A preocupação em fazer da escola um lugar de desconstrução/reconstrução do conhecimento, de formação do espírito crítico, tendo a curiosidade e a parceria como aspectos inerentes ao ambiente escolar, é abordada por Leandro Antonio Grass Peixoto ao reconhecer a pesquisa como fundamento de aprendizagem. No capítulo *Aprender pela pesquisa na escola*, o autor fundamenta e relata uma experiência da mudança de um paradigma da “ensinância” para a aprendizagem ativa e da competência crítica.

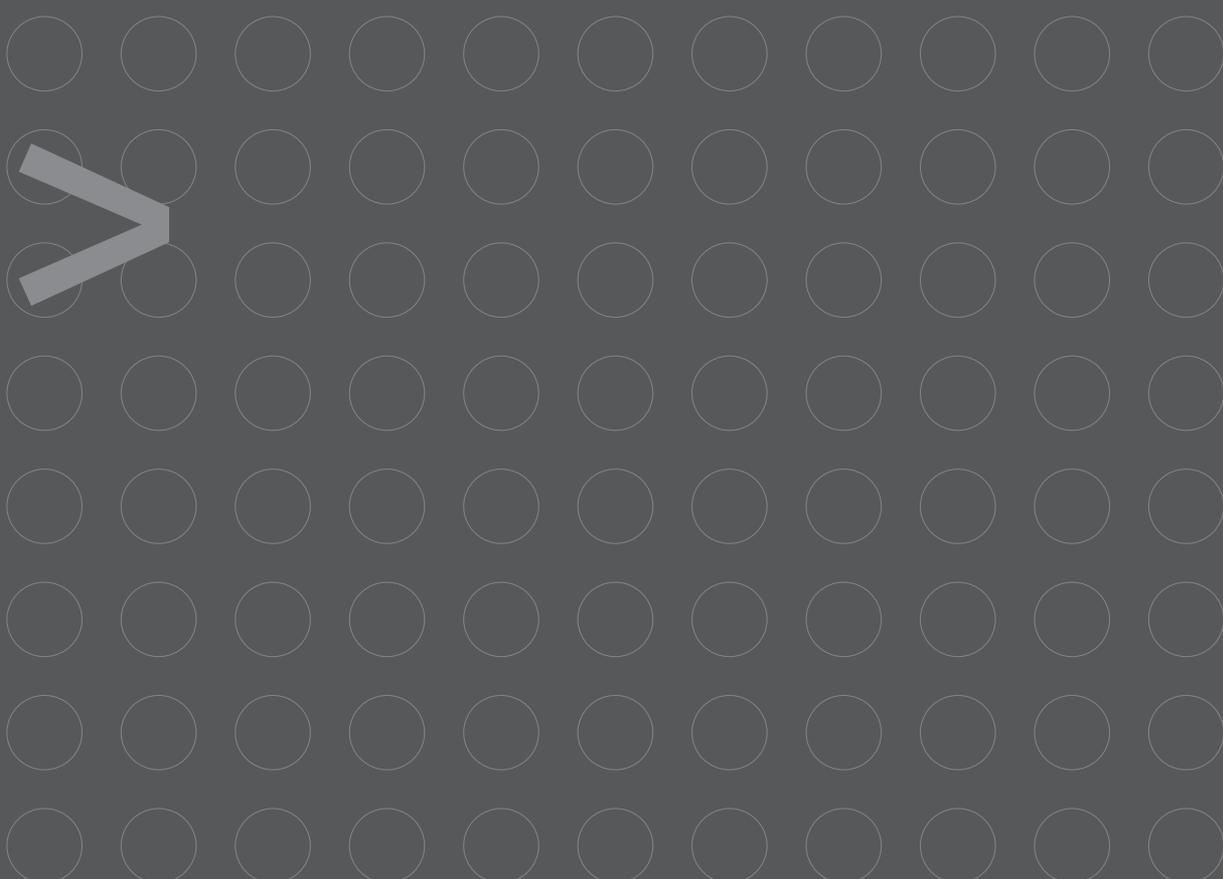
No último capítulo, as proposições de inovação para as práticas escolares acercam-se de todo o contexto do que nomeamos como avaliação. Esta é explorada de modo amplo por Eduardo Antonio Bonzatto e Leandro Gaffo em *Para uma avaliação do diálogo*. Os autores propõem-se a dialogar sobre a fundamentação e valores vinculados às históricas e habituais práticas avaliativas escolares, construindo por um lado uma argumentação sobre que parâmetros devem nortear os processos avaliativos inovadores, e por outro, discorrendo sobre possibilidades metodológicas a partir de exemplos objetivos. Note-se que os autores partem da análise sobre avaliação de forma geral, preconizando que a aula e a avaliação dialógicas devem acontecer em todos os níveis da educação. Os exemplos usados, porém, voltam-se especificamente para o Ensino Médio.

Assim, a cada reflexão proposta nos depararemos com a realidade estabelecida e com os desdobramentos de uma ação que se engendra no viés da construção de uma educação caminhante para o atendimento das necessidades dos sujeitos e não só do sistema. Este último é considerado como a atualidade social na qual, estando todos, alunos e professores, inseridos, acredita-se possível a composição de um movimento de invenção de outros modos de relações mais sensatas, fraternas e qualitativas a todos.

Entrego ao leitor, portanto, uma possibilidade, uma potência de ação educacional que seja inerente ao cuidado e à qualificação do respeito como viés do empreendimento de saberes e conhecimentos, e que não quer consistir-se como modelo, mas que se abre à continuidade dos diálogos em torno de possíveis proposições pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.



Graduado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), foi Coordenador do Plano do Distrito Federal de Livro e Leitura pela Secretaria de Cultura do Governo do Distrito Federal (2014). É professor de Sociologia do Instituto Federal de Brasília, atuante em projetos culturais que visam à democratização do conhecimento e à formação de jovens e adultos em ética, responsabilidade social e cultura de paz; realiza pesquisas em Educação, Cidade, Cultura e Direitos Humanos.



>>>

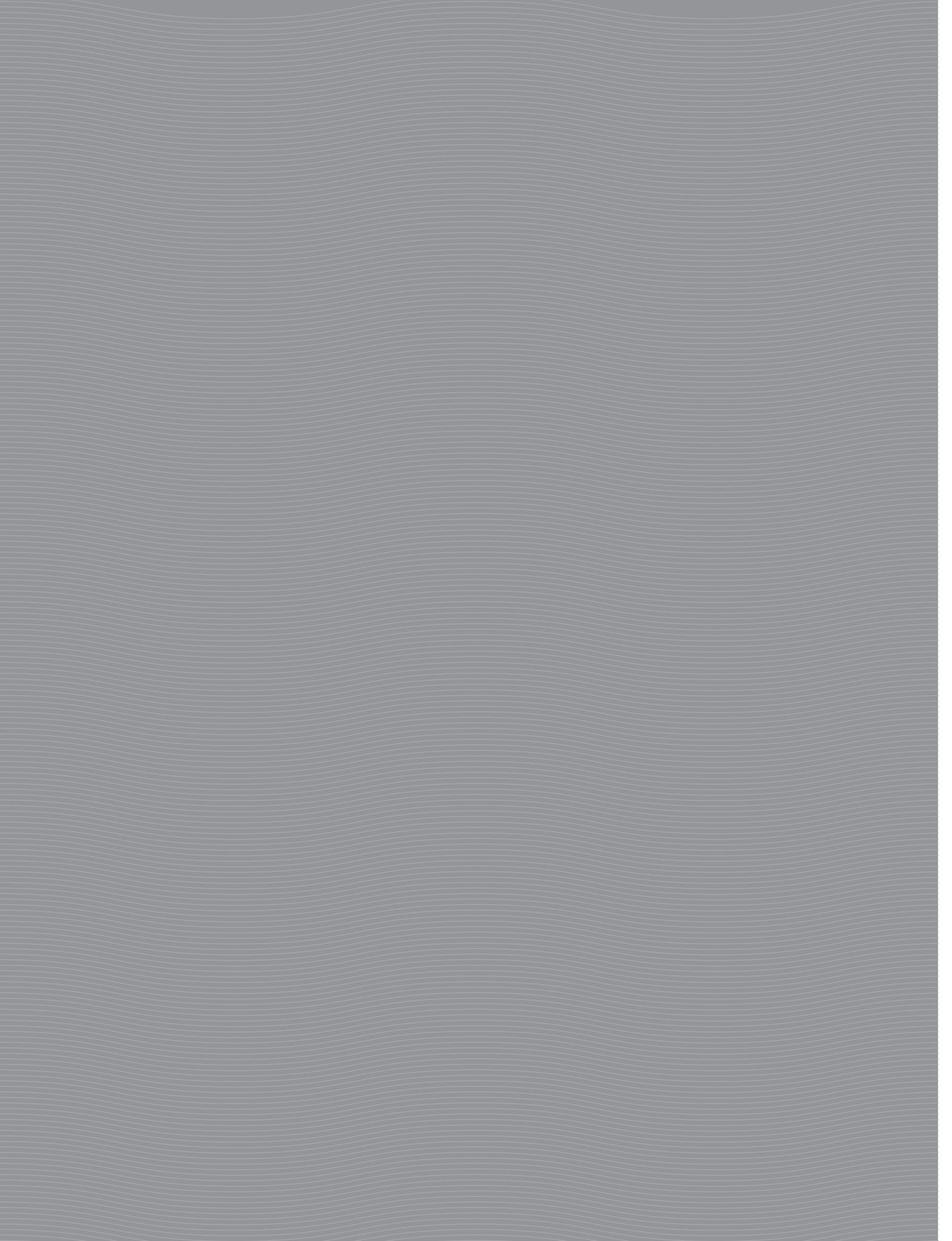
*A porta sem
trancas nem
fechaduras*

→ ANDRÉ RODRIGUES PEREIRA



>> >>>> >>





Diante de toda sorte de misérias do país, uma palavra impera absoluta como o elemento fundamental das soluções: Educação. É tão generalizada quanto inveterada a compreensão de que a educação é porta de acesso a um futuro melhor. A sociedade demanda amplamente, expressa seu desejo por educação em manifestações e iniciativas; os políticos, por sua vez, apontam-na como prioridade, prometem-na em campanha eleitoral, fazendo coro ao mantra social que atravessa os tempos: “mais educação!”. Vários passos no sentido de oferecer mais educação foram constantemente intentados pelos governos ao longo dos últimos anos; os mais recentes podem ser apontados, como a Lei Federal nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e prevê a progressão do investimento para a sua consecução até alcançar o montante de 10% do PIB brasileiro. No entanto, o que é isso a que chamamos Educação? O que é isso que desejamos que melhore e que “tenhamos mais”, que entendemos como solução de grandes problemas e a que destinamos recursos? Escolas, estudantes, professores, materiais didáticos, métodos pedagógicos, disciplinas, enfim, há vários elementos que podem ser ligados ao termo em referência. O fato de termos mais de tudo isso implica, em termos, “mais educação”? Os que olham menos superficialmente podem apontar a imagem do caminho, dizer que educação é um percurso, um processo, falar em formação humana.

Educação pode ser compreendida como aquele complexo e difuso fenômeno social que abrange os processos de ensinar e aprender sobre o mundo. Aproveitando a contribuição de Martins (2005), em relação à etimologia da palavra educação, vemos que se trata da forma nominalizada do verbo “educar”, vindo do latim, *educare*. O verbo *educare* apresenta o sentido de nutrir, fazer crescer, “criar” (uma criança). Nele, o prefixo *ex* (fora) e o verbo *ducare, ducere* (levar, conduzir, guiar) indicam-nos o significado de “conduzir para fora” ou, de outra forma possível, levar o indivíduo a sair de si mesmo, prepará-lo para o mundo, criá-lo para a vida social. Podemos ainda entender esse “conduzir para fora” como o ato de trazer ao mundo aquilo que o indivíduo tem para contribuir, isto é, a sua versão do mundo, de certa forma peculiar, que foi nutrida a partir do que o processo educativo lhe ofereceu.

Desse modo, alude-se ao caminho mutual, relacional e complexo do processo educativo, que supera a antinomia ilusória entre as noções de indivíduo e de sociedade. Trata-se de um processo único no qual a experiência em sociedade forma o indivíduo ao mesmo tempo em que os indivíduos, em relação de interdependência

uns para com os outros, formam o que chamamos de sociedade. Educação coincide, por um lado, com a ideia de socialização (ou endoculturação), em que o indivíduo passa pelo processo de assimilação de valores, princípios, conceitos, modos de ser, pensar, estar e agir no mundo, ajustando-se para que possa viver e conviver adequadamente diante de determinada concepção de realidade; e ainda, pelo mesmo lado, educação possibilita que o indivíduo constitua a sociedade, ao se relacionar em vários níveis com os outros, em que desenvolve suas potencialidades e encontra ferramentas que pode usar de forma singular para criar, inovar, refletir, criticar, conceber o mundo e, em sua medida, mudá-lo. Sob essa perspectiva, em meio a discussões demasiado abstratas, é importante destacarmos o óbvio: o caminho educativo implica relacionamento, vínculo, alteridade, pois é um fenômeno social para o qual não há motivação de incursão sem haver o íntimo comprometimento com alguma realidade determinada. Mas o tema da educação vai muito além da mera concordância ou não com uma conceituação genérica do termo. Falar sobre educação, seja no Brasil ou em outras partes do mundo, é algo que rende muitas discussões e diferentes pontos de vista.

A questão fundamental que devemos ter diante de nós quando estamos pensando e falando sobre educação, seja formal ou informal, talvez seja a respeito de seu sentido, de seu rumo. É necessário bradarmos todos juntos por mais educação, se compreendemos que assim é necessário fazer, mas essencial mesmo é entendermos o que é a educação que queremos, para qual fim os caminhos que escolhemos irão nos levar. Afinal, quem educa o faz para algo. Educa-se com base em uma concepção de mundo; educa-se para determinada noção de realidade. E não há neutralidade no processo de definir o que seria a realidade na qual e para a qual se educa, pois educar depende necessariamente de escolhas. “Conduzir para fora”, ensinar e aprender sobre o mundo, não encerra apenas a compreensão do que é falso ou verdadeiro, certo ou errado, mas, antes, consiste em definir o que é relevante e irrelevante.

Tomando emprestadas algumas imagens oferecidas por Bauman (2005) em sua digressão sobre contar histórias, pode-se dizer que educar também é como acender os holofotes que iluminam partes do palco enquanto deixam o resto dele na escuridão. Se os holofotes e refletores acesos iluminassem igualmente todo o palco, de fato não teriam utilidade, pois não conseguiríamos absorver e compreender todas as coisas que acontecem simultaneamente na ampla complexidade e extensão do palco. A função dos holofotes é selecionar o que é importante saber, criar um cenário que se possa apreender, significar, reter. Uma imagem que exemplifica isso vem da história de Borges (2008) sobre aquela associação de cartógrafos que buscava produzir o mapa mais perfeito e condizente com a realidade já feito até então, e que evoluiu sua produção até alcançar êxito, desenhando um mapa do

Império cujo tamanho era o próprio Império, coincidindo ponto a ponto com cada detalhe dele. Conta-nos o referido conto que as seguintes gerações daquele império não tardaram em reconhecer a total inutilidade do mapa e em abandoná-lo, sem piedade, às inclemências do sol.

Saber é escolher; organizar o ambiente é ter um projeto sobre ele, pois racionalizar é selecionar, e selecionar é também descartar. Bauman (2005), com sua peculiar perspectiva sobre a sociedade contemporânea, completa dizendo que na fábrica do conhecimento, o produto é separado do refugio, e é a visão dos potenciais clientes, de suas necessidades e desejos, que decide o que é o quê. Deixado por conta própria, distante dos efeitos dos holofotes, o mundo não é ordenado nem caótico, nem útil nem inútil; é o projeto humano que evoca a desordem juntamente com a visão da ordem, a inutilidade juntamente com a compreensão da utilidade.

Quando a famigerada neutralidade é evocada para discursar sobre educação e, conseqüentemente, sobre o mundo, sobre o ser humano, sobre a sociedade, há na verdade algo semelhante à omissão para a conservação ou, na melhor das hipóteses, uma pretensão purista e utópica em relação à realidade. Uma das estratégias para conferir autoridade ao argumento da neutralidade é afirmar que a realidade é objetivamente dada e as coisas são como são, independentemente das luzes dos holofotes. As coisas existem ali no palco haja luz ou não sobre elas. Negam ingenuamente o foco luminoso como se pudessem apreender platonicamente a totalidade da realidade tal como ela é. Alguns, inclusive, podem defender que há conteúdos puros, técnicos, racionais, exatos, científicos, livres da parcialidade, verdadeiros patrimônios do desenvolvimento da sociedade, esquecendo-se que o uso desses conhecimentos não é nada imparcial, ou seja, a utilidade que podem ou não ter dependem, em seu âmago, de uma visão de mundo anterior muito bem definida. Arrogando-se a neutralidade, evitam assumir reflexões críticas ou desrespeitam posicionamentos diversificados acerca do mundo, acusando pejorativamente qualquer posicionamento (que não o seu) de ideológico. É preciso deixar claro que a perspectiva da neutralidade é uma perspectiva possível de ser escolhida, mas não deixa de ser um posicionamento que, por sua vez, é ideológico e implica escolhas nada neutras quanto ao processo educativo. Brandão detalha:

Não é raro aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação, esconda no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “a Nação”, “aos brasileiros”. Do ponto de vista de quem responder por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desvendar

o que faz com que a educação, na realidade renegue o que oficialmente se afirma dela na lei e na teoria. (BRANDÃO, 2006, p.7)

De fato, seria viável falar em neutralidade do processo educacional, lembrando o que disse Freire (2006), em uma sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona? Ou, pelas palavras de Brandão (2006), como acreditar num sistema de educação formal que teve suas origens na divisão das escolas para os ricos e para os pobres? Ou mesmo, como questiona Gadotti (2006), defender a neutralidade educacional não seria propor a permanência do *status quo*?

Em síntese, educa-se com base no que acreditamos ser o mundo, no que se anseia que o mundo seja (um projeto de mundo, de sociedade, de civilização), e no que seria importante e útil saber para viver bem nesse mundo e interagir com ele de modo considerado satisfatório (ou válido, ou racional). Nesse sentido, a pergunta basilar que precisamos ter a coragem de responder para termos clareza sobre o que desejamos com a Educação é esta: qual é o mundo que queremos?

Certamente há um vasto repertório de respostas para uma pergunta tão aberta e posta ao horizonte como essa, ainda mais em uma sociedade plural como a nossa. Entre nós, as concepções de mundo são variadas, concorrentes, congruentes ou até mesmo opostas. Há também ambientes educativos diversos, como a escola, a família, a rua, a biblioteca, a igreja, a Internet, e não é necessário dizer, para que logo se entenda, que o indivíduo necessariamente encontrará em sua trajetória diferentes concepções de mundo que ou lhe serão impostas, ou buscarão seduzi-lo, ou tentarão disputá-lo. Somos filhos da concepção moderna de que a realidade pode ser transformada. Pode-se dizer que a mente moderna nasce com essa crença. A nossa pergunta sobre o mundo que queremos só é possível graças a essa concepção. A excessiva produção de projetos de mundo talvez venha da tentativa de compensar a parcialidade e a falibilidade de cada um desses mesmos projetos diante da complexa realidade.

Em vista do chamado “fato do pluralismo”, bem exposto por Rawls (2000), se pensarmos em educação formal e pública, a nossa pergunta basilar deixaria seguramente em apuros um Estado laico, comprometido com a diversidade ideológica, que possuísse o dever de promover educação em primeira pessoa. A diversidade, quando desejada e respeitada, impõe ao Estado o desafio de compreender quais orientações cognitivas e expectativas normativas, nas palavras de Habermas (2007), são possíveis de exigir de seus cidadãos no relacionamento mútuo entre eles, independentemente de suas crenças ou ideologias.

É extensa e pouco consensual a contemporânea discussão sobre a possibilidade – ou impossibilidade – de o Estado democrático definir uma fundamentação última para as questões ético-políticas da sociedade. Em outras palavras, trata-se da busca

por responder, de forma razoável e simultânea, a algumas perguntas: seria possível definir as bases morais e pré-políticas do Estado democrático com argumentos estritamente seculares e pós-metafísicos? Seria possível, sem um “fim mais forte”, sem o uso de argumentações religiosas ou metafísicas, fundamentar a existência de uma sociedade voltada para a dignidade humana e para o bem comum? Se essas fundamentações fossem encontradas, seriam elas tão sólidas a ponto de serem capazes de motivar os indivíduos a se manterem unidos, prontos a agirem em detrimento de seus próprios interesses e em prol da coletividade, mesmo em momentos de crise e conflito? O que é o bem propriamente dito, ainda mais no contexto mundial de permeação e encontro entre culturas?

Em vista de nossa discussão estar na órbita da pergunta sobre “o mundo que queremos”, faz-se necessário ao menos indicarmos essas questões em aberto no debate atual sobre o projeto de um “etos mundial”, pois não se tem aqui a mínima pretensão de debater teoricamente, em algumas rasas páginas, a problemática na qual os mais brilhantes e reconhecidos filósofos da atualidade estão envolvidos, discutem calorosamente entre si e produzem densos escritos. Por outro lado, nada impede que, em algumas palavras, seja apontada uma aposta prática, uma experiência realizável, um caminho a ser constantemente provocado e posto à prova, como modo de lidar com tais questões – e com a nossa pergunta basilar – no próprio curso da vida, enquanto a elite da intelectualidade mundial não resolve tal crise. Afinal, a porta de acesso a um mundo com determinados valores éticos e políticos não pode permanecer trancada pelos ferrolhos de nossos limites racionais esperando que encontremos chaves que não possuímos.

UMA HISTÓRIA

Se, em vez de entendermos a diversidade somente como um problema, percebermos que essa questão se faz problema a nós justamente porque nos é valiosa, começaremos um bom caminho. Na verdade, a crise a que chegamos, de não conseguirmos justificar consenso algum sobre o modo de conceber o mundo e lidar com a vida, abriu espaço para que pudessem ser aceitos, em face de igual validade, outros modos de ver, pensar, sentir e agir no mundo. Parece que, ao perdermos a segurança de nossas certezas sobre a realidade, visto que existem outras certezas a povoar o mundo, rendemo-nos ao encontro com as profundas riquezas de nossa diversidade. Não precisamos compartilhar os mesmos costumes e visões de mundo, nem sermos mutuamente conhecidos, para podermos conviver uns com os outros em um mesmo ambiente. Esse convívio com as diferenças, fonte tanto de diálogos enriquecedores como de conflitos desagradáveis, só é possível em um espaço profundamente democrático, ou mais que isso, fraterno.

Liberté, Égalité, Fraternité: a célebre divisa proclamada, entre outras, durante a Revolução Francesa (1789-1799), foi um marco político-ideológico, núcleo normativo e o critério interpretativo da sociedade moderna, que lançou as bases da política liberal e os fundamentos das nossas democracias atuais. Foram esses princípios que levaram à aprovação da primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão pela Assembleia Nacional Constituinte francesa, em que se proclamavam universalmente as liberdades e os direitos fundamentais do ser humano. Um século e meio depois, teve influência sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas. Esses ideais revolucionários foram também absorvidos pelos constituintes brasileiros, que inseriram, na Constituição Federal de 1988, um extenso rol de direitos e garantias individuais e coletivas. O historiador Hobsbawm, descrevendo a decisiva influência das Revoluções Industrial e Francesa, explica:

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução Industrial Britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes.
(HOBSBAWM, 2007, p. 83)

Contudo, como nos detalha Baggio (2008), entre os princípios do lema revolucionário, apenas dois foram seriamente tratados e permaneceram em primeiro plano: a liberdade e a igualdade. O fato flagrante, como apontam os historiadores desse período, é que subitamente desapareceu de cena um princípio, que acabou por se tornar *o princípio esquecido*: a fraternidade. Qual a razão dessa rejeição e desse posterior esquecimento em relação ao terceiro elemento da tríade revolucionária? Talvez, por ser o princípio mais claramente ligado a motivações religiosas e impregnado por elas, justamente em um momento no qual se rompia com a influência religiosa na política, ou também, a indefinição das consequências práticas do seu significado, e ainda, como nos explicam os estudiosos do tema, a soma de tudo isso de forma concomitante ao surgimento de uma lógica política de disputa ideológica na qual um lado busca impor-se sobre o outro, por considerar-se superior, por acreditar que as ideias dos outros são inferiores às suas, por não haver confiança, por não enxergar o outro como semelhante. Sem a fraternidade enquanto princípio claro, a democracia, problemática por natureza, ficou ainda mais limitada, como um tripé sem a terceira escora.

A história contemporânea mostra-nos que os princípios de liberdade e de igualdade desenvolveram-se como categorias políticas, no entanto, mais antagônicas do que aliadas. Opostas justamente por não estarem enredadas com a fraternidade. Em alguns lugares, configuraram-se como sínteses extremas de dois polos, duas visões de mundo, dois sistemas econômicos e políticos que disputariam o poder nos dois séculos seguintes à Revolução. Baggio elucida:

Liberdade e igualdade conheceram, assim, uma evolução que as levou a se tornarem autênticas categorias políticas, capazes de se manifestarem tanto como princípios constitucionais quanto como ideias-força de movimentos políticos. A ideia de fraternidade não teve a mesma sorte. Com exceção do caso francês, como princípio político, ela viveu uma aventura marginal, o percurso de um rio subterrâneo, cujos raros afloramentos não conseguiam irrigar sozinhos, a não ser esporadicamente, o terreno político. Enfim, o pensamento democrático a respeito da fraternidade manteve-se em silêncio. (BAGGIO, 2008, p. 8-9).

As consequências do esquecimento do princípio da Fraternidade como categoria política fizeram-se sentir em democracias liberais, que geraram desigualdades pelo mundo, e nos estados igualitários, que se revestiram de totalitarismo e tolheram as liberdades individuais. Igualmente hoje, de ambos os polos, deflagram denúncias de desrespeito à dignidade e aos direitos humanos. Guerras devastadoras foram e ainda são travadas para a resolução de conflitos de interesses e concepções de mundo, tanto em nível macro quanto microssocial. Em nome da pretensa liberdade, estados subjagam povos. Em nome da suposta igualdade, elites privilegiadas erguem-se para governar as massas. Isso porque há desconfiança: dominam para não terem suas liberdades dominadas, empoderam-se e distinguem-se porque os outros não saberão ser iguais. A contradição interna dos dois grandes princípios, como também aquela externa entre eles, deve-se ao desprezo, esquecimento e descompromisso com o princípio da Fraternidade. A Fraternidade ficou relegada ao campo dos discursos bonitos, porém inócuos; ficou restrita ao ambiente espiritualista e religioso; ficou estigmatizada como sermão que já se ouviu, mas pouco se vê em prática.

É urgente, em um mundo onde se deseja (ou, por força dos nossos tempos, necessita) lidar com a diversidade de forma racional, ou, num âmbito menor, em democracias como a nossa, sejam elas mais ou menos amadurecidas, mas que queiram cumprir efetivamente os ideais que as constituem, que a Fraternidade seja retomada como categoria prática e séria de um projeto de mundo que abarque e balize a diversidade dos projetos de mundo. Se a diversidade é o nosso tesouro e o nosso problema, precisaremos aprender e experimentar o que significa sermos

fraternos uns para com os outros. Se desejarmos educar para a liberdade, se quisermos educar para a igualdade, precisaremos educar para a fraternidade.

O primeiro passo para isso é definir de forma mais clara o que se quer dizer com a ideia de Fraternidade. A indefinição, ou melhor, a polissemia do termo fraternidade, resultou em interpretações redutivas, como sublinha Baggio (2008), que dificultaram alguns entendimentos e contribuíram para gerar uma desconfiança em relação ao termo, impedindo que este tivesse o seu valor mais amplamente reconhecido e consolidado. Por exemplo, as perspectivas que interpretam a fraternidade na forma de uma ligação sectária, que se estabelece na qualidade de grupo de acesso restrito – como a maçonaria ou as fraternidades universitárias norte-americanas – e buscam fortalecer sua própria rede de poder social, político ou econômico, em detrimento dos outros. Outra forma que deturpa a interpretação de fraternidade é entendê-la como fraternidade de classe, ou seja, compreender como ilusório e impossível que pessoas de realidades sociais distintas possam se reconhecer como irmãs e agir como tais, sendo possível isso apenas aos que pertencem a uma mesma classe e possuem as mesmas condições materiais. Da mesma forma, desfiguram a fraternidade os que pretendem que ela só seja possível entre pessoas de uma mesma etnia, ou mesma crença, ou mesma cultura, ou mesma ideologia política, ou mesmo lugar. A ideia de uma fraternidade meramente formal e utilitária também é prejudicial, pois muitos são os que se valem do princípio com interesses escusos, declarando-se, por exemplo, países “irmãos”, mas com atitudes práticas posteriores que os revelam.

Essas concepções do princípio da Fraternidade não podem ser consideradas como “variantes possíveis”, “fraternidades diferentes”, ou seja, interpretações praticáveis da fraternidade. Elas são exatamente a sua negação. Com efeito, o que elas possuem em comum é o fato de serem excludentes, isto é, de eliminarem grupos humanos do campo da Fraternidade. A universalidade do princípio da Fraternidade não é atendida e o princípio ganha os contornos estreitos de um único grupo. O princípio da Fraternidade, assim como o da Liberdade e o da Igualdade, adquiriu ao longo da história um sentido universal; a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) sela esse fato ao proclamar em seu artigo primeiro que “Todos os Homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. A tríade revolucionária reaparece firmando o seu caráter radicalmente universal. Todos são livres, todos são iguais e, portanto, todos são irmãos.

Importante destacar que existem, ainda, algumas perspectivas que interpretam a Fraternidade com significados adequados e positivos, mas ainda assim, limitados. É o caso dos termos “solidariedade”, “coletividade”, “cooperativismo”, “responsabilidade social”. Não cabe aqui a análise de cada um desses termos, mas pensando na ideia de solidariedade, por exemplo, vemos que, com a consolidação do termo, conseguimos o progressivo reconhecimento dos direitos sociais em alguns regimes políticos, o

que deu origem a políticas de bem-estar social. Contudo, a solidariedade, da forma como tem sido cumprida, aceita que se faça bem aos outros por uma relação vertical, que parte do forte para o fraco, do que pode para o que necessita. Fraternidade, por ser relação entre irmãos, pressupõe uma relação necessariamente horizontal, em que a dificuldade do outro é igualmente a minha, a ausência que toca o outro toca igualmente a mim, ou seja, não existe distintamente um lado que ajuda e outro que é ajudado, mas acontecem as duas coisas sem haver lados. Enfim, a Fraternidade possui um sentido muito específico e ao mesmo tempo abrangente, que não pode se deixar furtar pelos significados reduzidos de outros termos.

Tendo dito algo sobre o que não é Fraternidade, e ainda mais alguma coisa sobre o que pode tocar a Fraternidade, faz-se necessário apontar, ao fim das contas, o que ela realmente é. O termo fraternidade deriva do latim *fraternitas*, que se refere ao laço de relacionamento entre irmãos. Disso podemos inferir que duas ideias devem ser centrais ao conceito de Fraternidade: “relação” e “irmão”. Por relação podemos compreender (para não dizer relacionar) ligação, vínculo, dependência, convivência, conexão entre duas ou mais partes. Mas, quanto ao outro termo, não bastará relacionarmos os seus sinônimos para facilmente o compreendermos. Deveremos nos perguntar, como certa vez se perguntou o filósofo Derrida (2003): “o que se quer dizer quando se diz ‘irmão’, quando alguém se chama de ‘irmão’?”.

A palavra irmão existe, antes de outras coisas, para nomear um grau muito próximo de parentesco, definir que indivíduos possuem a semelhança da mesma filiação, estabelecer que fazem parte de uma mesma família, dizer que um teve a mesma origem que o outro. Durante o percurso histórico da humanidade, o termo foi ganhando diferentes dimensões. Tomaram-se por irmãos entre si, além dos que pertenciam à mesma família, também os amigos, os companheiros de guerra, os religiosos dos mosteiros, os filhos de uma mesma nação, enfim, até se alcançar o significado mais universal da palavra, ao identificar o sujeito ao qual ela pode referir-se plenamente: o sujeito “humanidade”. Chamar de irmão significa, em síntese, o fato de reconhecer que a humanidade do homem é idêntica à alteridade do outro.

Pensando nos mitos fundadores da cultura ocidental que alimentam o imaginário social e nos trazem significados mais profundos sobre a imagem do “irmão”, podemos citar a história, nada harmoniosa, de Caim e Abel. É curioso, simbólico e instigante que a narrativa que pretende contar sobre os primeiros irmãos que teriam existido na história humana termine em um crime tão grave: a radical eliminação do outro, o trágico fratricídio. Dessa história bíblica narrada no quarto capítulo do livro do Gênesis podemos colher vários e densos elementos para reflexões bastante pertinentes. Dois deles, que dizem respeito à diferença e responsabilidade, possuem grande valor para a noção de Fraternidade, ainda mais se quisermos fazer, como aqui faremos, uma relação do princípio com a educação.

A questão da diferença pode parecer sutil à leitura de alguém que apenas passe os olhos pelo texto, algo tão evidente que pode nos induzir a percebê-la como apenas mais um elemento do cenário. Conta-nos o escrito sagrado que Abel era pastor e Caim agricultor. O autor poderia, sem graves prejuízos para o desfecho da história, ter escolhido nos falar que ambos trabalhavam com o pastoreio, por exemplo, mas preferiu distinguir os dois irmãos. Distintos, não importa se por motivações externas ou por moções interiores, o fundamental é a necessária demarcação da diferença entre aqueles dois iguais. E, por acaso, não é assim também entre os irmãos? Mesmo que eles pertençam à mesma família, possuam a mesma origem e criação, em vários aspectos são desiguais. A diferença e, conseqüentemente, a diversidade são a marca dos relacionamentos humanos sobre a terra.

O texto prossegue e leva-nos ao ponto crucial: Deus aceita as ofertas de um e rejeita as ofertas de outro. Nesse fato, nessa distinção de tratamento, no reconhecimento de um e no não reconhecimento do outro, está o insumo para a produção do conflito violento. Apenas pela leitura do escrito não é possível dizer o motivo pelo qual Deus haveria preterido um sacrifício em relação ao outro, como não se pode também saber como é que Caim descobriu que a sua oblação não havia agradado a Deus. O texto em si não dá a entender coisa alguma nesse sentido. Talvez porque não seja esse o foco da história sobre os primeiros irmãos. Fato é que a diferença harmoniosa e complementar entre supostos iguais cede espaço para a diferença conflituosa e violenta entre indivíduos marcadamente desiguais.

Caim, que teve sua oferta rejeitada, fica muito irritado. Deus o adverte de sua ira, convida-o a fazer o bem, mas nada o impede de cometer o primeiro homicídio da história contra o irmão que teve as ofertas aceitas. Aliás, em nossa perspectiva, todo homicídio é um ato realizado de irmão contra irmão, e os conflitos possuem a origem em algum tipo de diferença estabelecida. Mas é após a morte de Abel que a questão da responsabilidade se configura. Bauman, de forma sintética e objetiva, explica-nos:

Quando Deus perguntou a Caim onde estava Abel, Caim replicou, zangado, com outra pergunta: "Sou por acaso o guardião do meu irmão?" O maior filósofo ético do nosso século, Emmanuel Levinas, comentou que dessa pergunta zangada de Caim começou toda a imoralidade. É claro que sou o guardião do meu irmão; e sou e permaneço uma pessoa moral enquanto não pergunto por uma razão especial para sê-lo. Quer eu admita, quer não, sou o guardião do meu irmão porque o bem-estar do meu irmão depende do que eu faço ou do que me abstenho de fazer. E sou uma pessoa moral porque reconheço essa dependência e aceito a responsabilidade que ela implica. No momento em que questiono essa dependência, e peço, como fez Caim, que me deem razões para que eu me preocupe, renuncio à minha responsabilidade e deixo

de ser um ser moral. A dependência de meu irmão é o que me faz um ser ético. A dependência e a ética estão juntas, e juntas elas caem. (BAUMAN, 2008, p. 96).

Quando não tenho um vínculo de responsabilidade com o outro, posso reificá-lo, utilizá-lo, descartá-lo, enfim, fazer dele, ou me omitir em relação a ele, como tiver vontade. Quando, diante da pergunta “Onde está o teu irmão?”, alguém responde que não é o responsável por ele, está estabelecendo que não o identifica como um irmão, nega o vínculo que os une. Quando não se reconhece o outro como um diferente de mim mesmo, mas ao mesmo tempo igual a mim mesmo, perde-se a possibilidade de lidar com essa diferença e com o conflito, podendo gerar violência, exclusão, indiferença, dominação. Os conflitos fazem parte indissociável da realidade social humana e em si não são negativos, mesmo que sejam desagradáveis. Eles podem, inclusive, produzir efeitos positivos para as partes, desde que se estabeleçam vias de reconhecimento recíproco das dignidades. Fraternidade é quando, mesmo entre diferenças, reconheço a minha profunda responsabilidade em relação ao outro.

Fraternidade é aquilo que faz com que as pessoas se unam para combater o tráfico humano, por exemplo. É a compreensão de que a humanidade é uma família, na qual o que é feito a um dos seus integrantes é como se viesse feito, mais que a todos (termo abstrato), a mim mesmo. A fraternidade não possui natureza pacífica, mas ativa. Ela requer engajamento para compreender e viver pelo outro. A fraternidade deve gerar a reciprocidade, pois o ser humano não se realiza apenas quando ama concretamente, mas, principalmente, nos momentos em que, ao mesmo tempo, ama e compreende-se amado. Para ser fraterno é preciso mais que ser simpático ou sentir pena de alguém. Para usar o novo termo em voga, pois sempre surgem “novos” termos, ser fraterno é exercer a empatia.

Lubich (2009), italiana mundialmente reconhecida (UNESCO *Prize for Peace Education*, 1996, doutora *honoris causa* em Pedagogia, 2000) e engajada pela causa da fraternidade e da cultura de paz, sugere-nos que a fraternidade é a categoria de pensamento capaz de conjugar a unidade e a distinção por que anseia a humanidade contemporânea. A Fraternidade é a linguagem universal, capaz de romper barreiras semânticas, de credo e de qualquer outro tipo de segregação social que tenhamos criado, mantendo unidos os povos em torno de um projeto viável de sociedade, o mais próximo possível dos nossos anseios. Fraternidade, como elo de aproximação dos povos, deve ser entendida como o ponto de partida para a construção de uma sociedade global mais harmônica e pacífica. Falando de outro modo, fraternidade deve ser um princípio orientador, um núcleo essencial para o que chamamos educação.

Núcleo essencial da educação porque o ato de educar é, em sua natureza mais original, um ato de amor ao outro, um ato fraterno. A Fraternidade deve orientar tanto os princípios de formação dos indivíduos para uma vida em meio ao pluralismo

da sociedade, quanto as práticas pedagógicas e o relacionamento real entre os indivíduos que se envolvem no processo educativo. Afinal, a fraternidade precisa renovar constantemente o seu impulso do campo das ideias para a encarnação em uma categoria prática. Não sendo prática concreta, por exemplo, entre professor e aluno, aluno e professor, professor e professor, aluno e aluno, cai dramaticamente no vazio dos discursos ingênuos e instrumentalizáveis, em nada contribuindo para a realização de uma sociedade mais fraterna. Na verdade, uma fraternidade somente de discurso promove justamente o contrário: o uso de pessoas e a manutenção de interesses dominantes. De modo mais simples, é dizer que fraternidade não é uma ideia que se ensina e para a qual se pede a bondade de acreditar, mas que se vive, que se experimenta, que ganha valor e sentido na exata medida de sua efetivação prática. É o primeiro passo no processo: sermos fraternos. Somente depois de termos experimentado fraternidade é que podemos buscar ampliar a fraternidade com o discurso sobre ela. Educa-se para a fraternidade unicamente por meio da própria fraternidade.

Faz parte da educação para e pela fraternidade, como ações que alcançam o seu ápice quando são recíprocas, o acolhimento do outro por meio da postura de interesse genuíno por ele. Isso quer dizer – tomar a iniciativa, quando possível, de ir ao encontro do outro com espírito de gratuidade e abertura para escutá-lo em profundidade, levar em consideração o que ele tem a dizer; nas ocasiões de erro comprovado, dizer ao outro, no momento oportuno, que ele está errado, onde está errado e corrigi-lo propositivamente, indicando o caminho do acerto, sem deixar de dar-lhe, igualmente, a oportunidade de defender o seu ponto de vista; ser assertivo e claro com quem rompe os vínculos ou causa danos, buscando criar canais de comunicação, para mostrar quais são os limites aceitáveis da relação, a razão desses limites e as consequências das atitudes indesejáveis, sem deixar de questionar ao outro os motivos de sua conduta; confiar no outro, compreendendo sua diferença e seus limites, afirmando e promovendo sua autonomia e independência, acreditando que ele busca o acerto e não o erro; aceitar-se limitado e desenvolver uma perspectiva autocrítica para que, com a ajuda dos outros, seja possível aprender e melhorar sempre mais, superando-se constantemente a si mesmo; vivenciar a plenitude do momento presente, ensinar e aprender o máximo possível daquele momento, buscando o ensino e aprendizado paciente e gradual sobre as coisas, sem se angustiar com a complexidade da realidade.

Enfim, muitos outros exemplos poderiam ser enunciados para elucidar a fraternidade na prática, principalmente no âmbito da educação. E, ainda assim, sabemos, não conseguiríamos esgotar todos eles. Cada ser humano é uma complexidade única, e relacionar-se é uma aventura singular em cada caso. Isso exige que sejamos compreensivos e criativos, faz com que existam inúmeras

possibilidades de ser fraterno no processo educativo, requer que estejamos na posição de perenes aprendizes.

UMA HISTÓRIA

Uma das melhores e mais antigas formas de se ensinar e aprender é por meio de histórias e experiências vividas. Histórias, mitos ou contos, essas preciosas bagagens da experiência humana com a vida, são coisas que podem e devem nos ajudar. Por sobre esses nossos tempos líquidos, como os chama Bauman (2007), as literaturas podem atravessar, ilustrando os anseios das eras, revelando o que de constante ressoa na alma humana. Ainda mais se falarmos dos clássicos, diria Ítalo Calvino, esses livros que relemos e que nos releem.

Diante dos inúmeros exemplos possíveis de fraternidade na prática, podemos levar, ao terminar a leitura deste texto, um exemplo que consegue abarcar a essência de todos os outros e que nos pode “conduzir para fora”, isto é, educar um pouco mais para a vivência da fraternidade. Ele reside na imagem apresentada em uma parte da consagrada história da literatura universal “Os Miseráveis” (1862), e está também contida na frase que intitula o presente texto: a porta sem trancas ou fechaduras. O clássico é obra do aclamado romancista francês Victor Hugo, que conta essa história passada justamente na França (1815-1832) e exatamente no período subsequente à Revolução Francesa (1789-1799). Aliás, conforme Rosseto e Hijaz (2013), precursoras do estudo do princípio da fraternidade nesse clássico literário, alguns dizem que ele representou para a literatura o mesmo que a Revolução Francesa para a história ao colocar o povo como personagem da narrativa.

O trecho da história que nos interessa começa por um homem chamado Jean Valjean, um verdadeiro João entre Joões, que chega à cidade francesa de Digne, onde ninguém o conhecia.

É um viajante que chega a pé, maltrapilho e de aparência assustadora. Os moradores, que na hora de sua chegada estão às janelas e portas de suas casas, observam-no com certa inquietação. Seria difícil encontrar um andarilho de aspecto mais miserável. Era um homem ainda no vigor da idade, de estatura mediana e forte. Poderia ter, quando muito, quarenta e seis ou quarenta e oito anos. Ocultava-lhe parte do rosto, crestado pelo sol e a escorrer em suor. A camisa deixava-lhe descoberto o peito cabeludo; trazia às costas um volumoso saco de soldado, em bom estado e bem apertado. Trazia na mão um cajado de madeira, cheio de nós. Cabeça mal raspada e barba crescida. O suor, o calor, a poeira da estrada, deixavam a sua aparência ainda pior.

Estava cansado e com fome. Procurou uma estalagem para jantar e dormir. Parecia ter conseguido, quando mostrou ter dinheiro para pagar os serviços, mas logo foi

humilhado e começou a ter a hospedagem negada por todos os lugares. O motivo era um só: descobriu-se, e rapidamente foi espalhado no local, que o mesmo era um ex-forçado das galés. Um cumpridor de penas, a quem teriam dado um único destino, a não ser pela disposição de um Monsenhor.

Depois de ser expulso de estalagens, procurar abrigo na casa de uma família, na cadeia, e até mesmo na casa de um cachorro, Valjean caminhou sem esperanças pela cidade, com a cabeça caída no peito, até que foi deitar-se no banco de pedra à porta da tipografia da cidade. Uma senhora, já idosa, que acabava de sair da igreja, ao ver aquele homem deitado ali, aproximou-se, deu-lhe algumas moedas e indicou uma casinha branca, do outro lado, sugerindo que deveria bater lá. Porém, antes de continuar com o drama de Valjean, precisamos contar um pouco sobre outro personagem fundamental, um Monsenhor chamado Benvindo.

Victor Hugo dedica o início e boa parte de sua obra a Charles-François Myriel, homem de pensamentos e, principalmente, de atitudes profundamente inspiradoras. Ele vem a se tornar o bispo da cidade de Digne, e fica mais conhecido como Monsenhor Benvindo. Ele é um velhinho de 75 anos, de uma bondade e simplicidade cativantes, para quem os ensinamentos cristãos de humildade e amor ao próximo não eram palavras ocas. Além disso, é relatado que Benvindo era filho de um nobre que, durante a Revolução Francesa, emigrara para a Itália. Depois de nomeado bispo da pequena cidade francesa, espantou a todos quando se recusou a viver no Palácio, doando-o para que se tornasse um hospital para os pobres.

Morava com a sua irmã e uma empregada. A única coisa que possuía de materialmente valioso era uma prataria e dois castiçais também de prata, artigos herdados da família, que lhe eram recordação e aos quais era apegado. Quando havia convidados para o jantar, Monsenhor Benvindo mandava acender os castiçais em cima da lareira. Essas preciosidades ficavam guardadas em um armário no quarto do bispo.

Pronto. Agora podemos voltar a Jean Valjean. Ele havia sido humilhado e enxotado das estalagens, por toda a cidade, e estava pronto para dormir ao relento quando uma senhora, já idosa, lhe perguntava a razão de ele dormir ali. Após Valjean contar seus infortúnios e dizer que havia batido em todas as portas da cidade, a senhora lhe aponta a porta de uma casinha e lhe pergunta se havia tentado também naquela porta, ao que o ex-forçado responde negativamente. Então ela pede que tente ali naquela porta, pois era certo que ali ele iria conseguir alguma coisa.

Todos na cidade sabiam que *la maison n'avait pas une porte qui fermât à clef* [em toda a casa não havia uma só porta fechada à chave]. As mulheres da casa, quando perguntavam ao Monsenhor sobre fechaduras ou trancas ao menos para a porta de entrada, escutavam frases do tipo: “Aquela porta não pergunta a quem entra se tem nome, mas sim se tem algum infortúnio”. *Et cette porte, la nuit comme le jour,*

n'était fermée qu'au loquet [E esta porta, quer fosse noite, quer dia, apenas ficava encostada por um simples fecho]. Uma porta sem trancas, ferrolhos ou fechaduras, pois todos que precisassem entrar eram bem-vindos. Foi a essa porta que o temível Jean Valjean decidiu bater.

Bateu, e o bispo de Digne permitiu a entrada. Antes que Monsenhor Benvindo pudesse falar qualquer coisa, o forasteiro antecipou-se, certamente temendo ser desprezado mais uma vez, e contou que se chamava Jean Valjean, que há dezenove anos esteve preso, que estava solto há quatro dias, que há quatro dias caminhava, que estava indo para Pontalier, e contou de uma só vez todos os seus infortúnios desde que chegara à cidade, das mordidas do cachorro para expulsá-lo de sua casinha até a senhora idosa que lhe indicara aquela porta. O Bispo interrompeu-o pedindo à empregada que pusesse o jantar na mesa. O homem insistiu mostrando seus documentos e fazendo ver que tinha dinheiro. Benvindo pede que também lhe prepare a cama com lençóis limpos, sem cobrar nada por isso.

Após comerem, Monsenhor leva o hóspede ao quarto. Era um quarto muito próximo do seu. Jean Valjean busca intimidá-lo perguntando rudemente como poderia deixar um desconhecido tão perto de seu quarto, sendo que poderia ser um assassino. O Bispo ergueu a mão e deu uma bênção a ele. E pediu que não fosse embora sem antes se alimentar bem.

Um mistério, ainda não revelado, é sobre o passado de Valjean. Afinal, qual havia sido o crime que o teria mantido por dezenove anos em trabalhos forçados nas galés? Victor Hugo conta-nos que ele era filho de uma família pobre, trabalhador analfabeto, órfão de pai e mãe, criado pela irmã mais velha, a qual tinha sete filhos, tendo enviuvado aos vinte e cinco anos. Diante de todo esse infortúnio, Jean Valjean havia se tornado o arrimo da família. Aconteceu que, numa noite de 1795, desempregado, Valjean tenta roubar um pão e é pego em flagrante pelo padeiro. Condenado a cinco anos nas galés, forçado a trabalhar exaustivamente todos os dias, tenta fugir no quarto ano de prisão e é pego, e outras vezes mais até se somarem quatorze anos pelas fugas. Ao total, Valjean havia ficado preso dezenove anos. Por tentar roubar um pão. Depois de livre é estigmatizado, humilhado e rejeitado. Até chegar à porta do Bispo de Digne.

Com efeito, durante toda a madrugada, Valjean não conseguia parar de pensar na prataria, única riqueza da casa. Decidiu furtá-la, fugir, e assim o fez. Na manhã seguinte a empregada percebeu que os talheres de prata haviam sumido e ficou atordoada. O Bispo disse que se o pobre homem os havia levado era porque a prataria pertencia aos pobres.

Mais tarde, três policiais chegaram à casa de Monsenhor Benvindo trazendo Jean Valjean, amarrado. Monsenhor Benvindo aproximou-se e exclamou, com os olhos em Jean Valjean: “Ah! Voltou! Estimo vê-lo. Mas agora me lembro. Também

lhe dei os castiçais de prata, como o resto. Por que não os levou, juntamente com os talheres?”. Jean Valjean abriu os olhos, espantado. Encarou o bispo com uma expressão indescritível. “O senhor deu os talheres a esse homem, Monsenhor?”, perguntou um policial, “esse aqui disse que ganhou de um pobre padre, na casa de quem passou a noite”. “É verdade. Por que está preso?”, responde o Bispo, “É um engano”. E os policiais soltam Jean Valjean.

Esse é, sem dúvidas, um dos momentos fundamentais de todo o romance. Além de fazer com que soltassem Valjean, o Bispo ainda lhe dá os castiçais, dizendo que ele os havia esquecido. “Não se esqueça, não se esqueça nunca de que prometeu usar esse dinheiro para se tornar um homem honesto”, disse o Monsenhor na frente dos policiais. Jean Valjean, que não se lembrava de ter feito essa promessa, ficou sem resposta. Depois, o Bispo continuou, solenemente: “Jean Valjean, meu irmão, lembre-se de que já não pertence ao mal, mas sim ao bem. É sua alma que acabo de comprar. Eu a furto dos maus pensamentos e do espírito da perdição para entregá-la a Deus”.

Valjean vai embora de Digne. No caminho, encontra um garoto, feliz, brincando com algumas moedas. Era, provavelmente, toda a fortuna do menino. A moeda de prata, a mais valiosa, caiu no chão, rolando até Jean Valjean, que coloca o pé em cima. O garoto vai até Valjean e pede pela moeda. Valjean nega. O menino implora. Jean Valjean enxota o garoto sob ameaças e ele corre tremendo de medo, sem dar um grito.

Com o cair da noite, Jean Valjean, que passara o dia inteiro confuso com seus sentimentos, cai em si e entende o que acabara de ter feito. Com as mãos enfiadas nos cabelos e com a cara escondida entre os joelhos, exclama: “Sou um miserável!”. E pela primeira vez em dezenove anos, Jean Valjean chorou.

Victor Hugo conta que, após esse episódio, Jean Valjean compreende que depois daquele encontro com Benvindo sua vida havia mudado; aquela lição do Bispo repercutiu em seu interior. Não era mais possível ser o mesmo. Ele muda de cidade, muda de nome, abre uma empresa e, por meio do trabalho, prospera. Dá emprego a muita gente e com sua fortuna ajuda os necessitados. Jamais esquecerá que sua vida ganhou sentido quando encontrou aquela porta sem fechaduras, quando se viu verdadeiramente considerado por um outro, quando se reconheceu mais um entre os miseráveis.

O trecho aqui narrado é, como foi dito, uma imagem a se levar da fraternidade na prática. Trata-se de uma provocação e um questionamento: há, como desejo ou fato, em nós ou ao nosso redor, um lugar onde a fraternidade habita de forma perene? O trecho permite vislumbrar através da imagem daquela porta encostada a realidade de um mundo em que uma pessoa se transforma pela ação de outra, pelo exercício do olhar, pelo acolhimento profundo de sua realidade, pelo vínculo que as enlaça. Em outras palavras, o que torna possível essa experiência é a fraternidade, que constitui o outro como legítimo outro na convivência.

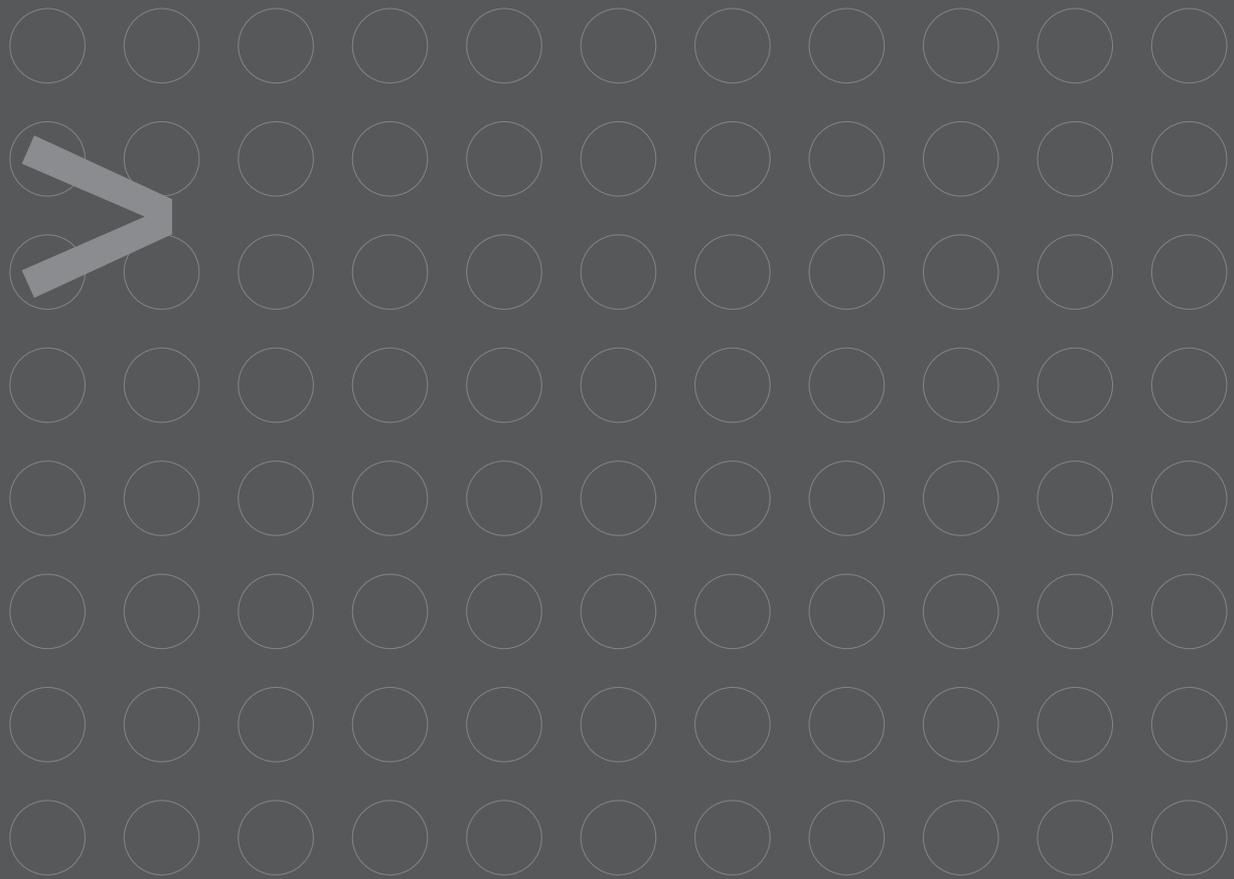
Mais educação, desejo unânime da nação, é o anseio por aprender e ensinar mais, para poder construir um mundo que seja ainda mais parecido com o que queremos. Mas definir um consenso sobre o mundo que queremos é um problema, ainda que bastante apropriado à democracia. Há, igualmente, diante da diversidade, a questão em aberto sobre a possibilidade de justificar, sem o apelo a argumentos religiosos ou metafísicos, ser o bem comum (ou os princípios) válido para todos. Também não se sabe como fazer para motivar os indivíduos na perseguição desse bem e desses princípios se, apenas pela razão e por meio de pactos, conseguíssemos justificá-los. A Fraternidade, enquanto princípio esquecido, pode ser um caminho para lidar com a diversidade, na medida em que fortalece as instâncias da Liberdade e da Igualdade.

Diante de tudo o que foi dito e refletido, do percurso de escrita e leitura que fizemos juntos, devo dizer que não considero que essa exposição seja reveladora de respostas surpreendentes; em alguns aspectos, sequer de respostas. O objetivo do texto não era dar respostas. Respostas são chaves e, obviamente, não as temos. O que se pretende é deixar uma dúvida e um convite: será que a porta para um mundo mais unido não está apenas encostada? Vamos experimentar e vivenciar a fraternidade como prática educativa para descobrir o que é possível?

REFERÊNCIAS

- BAGGIO, A. M. (Org.). **O Princípio Esquecido/1:** a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.
- _____. **O Princípio Esquecido/2:** exigências, recursos e definições da fraternidade na política. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2009.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- _____. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CABANAS, J. M. **Teoria da educação:** concepção antinômica da educação. Porto: ASA, 1995.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

- HABERMAS, J.; RATZINGER, J. **Dialética da secularização**: sobre razão e religião. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.
- HUGO, V. **Os miseráveis**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789 - 1848. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- LUBICH, C. Lição em Pedagogia. In: ARAÚJO, G. M. L. (Org.). **Educação para a Paz**: a arte de amar. Recife: UFPE, 2009. p. 25-41.
- MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, n. 6, p. 31-36, 2005.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- ROSSETO, G. M. F.; HIJAZ, T. F. **Monsenhor Benvindo e a porta sem fechaduras nem trancas**: uma análise interdisciplinar da fraternidade na obra “Os Miseráveis”. Disponível em: <<http://www.revistartj.org.br/ojs/index.php/rtj/article/download/80/pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.



Graduada em Letras, mestra e doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Atuou como docente nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e em cursos de licenciatura de Letras e de Pedagogia. Exerceu a função de técnica em assuntos educacionais na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e hoje atua como docente de Língua Portuguesa de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Brasília. Foi uma das organizadoras e também coautora dos livros *Formação do Professor como Agente Letrador*, Editora Contexto, 2010; *Leitura e Mediação Pedagógica*, Editora Parábola, 2012; e *Os Doze Trabalhos de Hércules – do oral para o escrito*, Editora Parábola, 2013.

>>



>>>

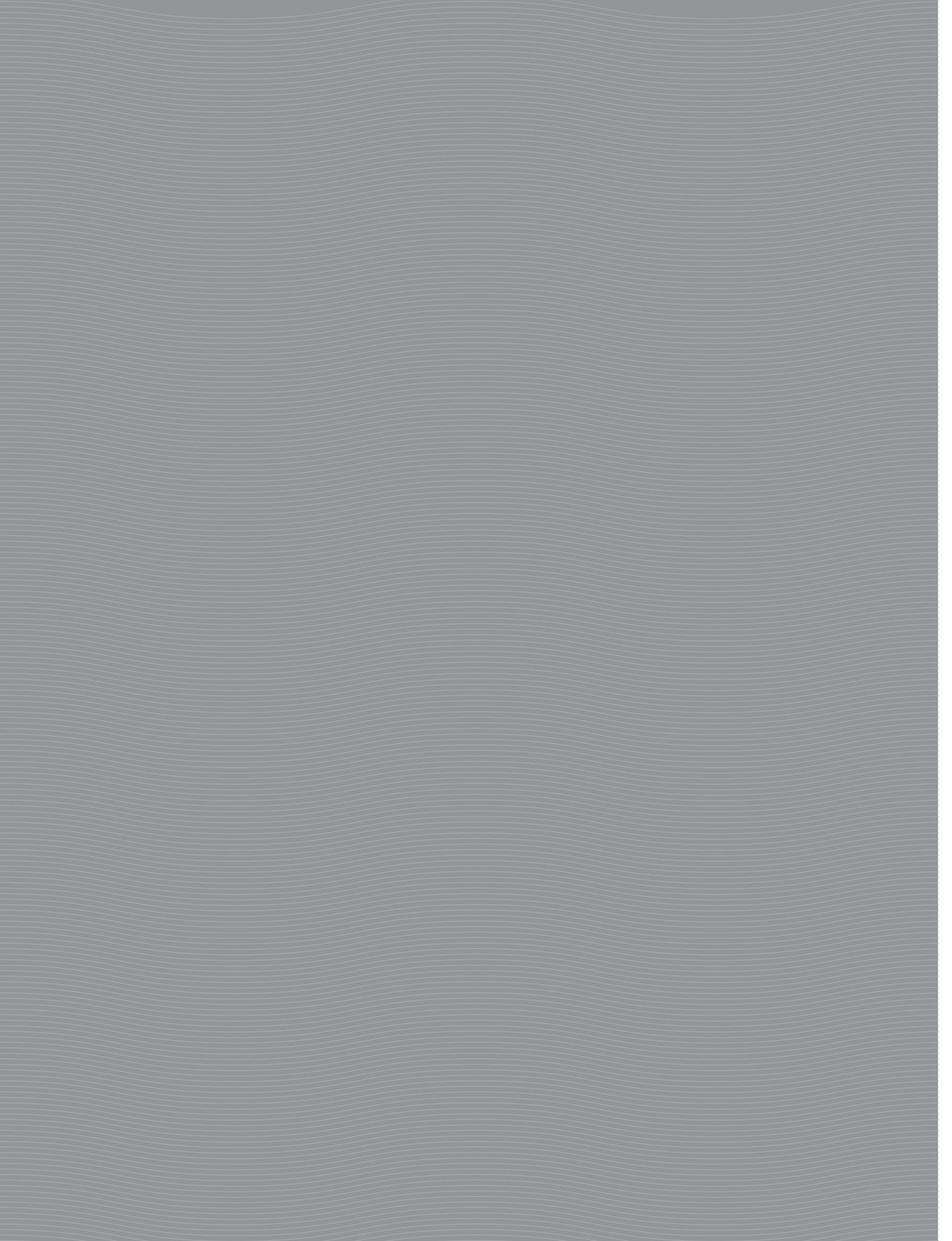
*Educação
básica integrada
à educação
profissional na
modalidade de
educação de
jovens e adultos:
uma proposta de
ensino de língua
portuguesa com
base em projetos
de letramento*

VERUSKA RIBEIRO MACHADO



>> >>>> >>





Este capítulo¹ tem como objetivo propor uma alternativa pedagógica para o ensino de língua portuguesa para as turmas de educação básica integrada à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos que possibilite a inclusão dos estudantes em práticas efetivas e relevantes de uso da língua.

Para tanto, considera-se essencial compreender o que é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), bem como reconhecer algumas especificidades daqueles que buscam a educação de jovens e adultos (EJA).

O Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Segundo o referido Decreto, os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, e, no caso do ensino médio, de forma integrada ou concomitante.

O público do PROEJA é constituído, portanto, por jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que buscam também uma profissionalização. O documento-base do PROEJA Técnico (2007) justifica a adoção do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos por meio da afirmação de que é fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral de um grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (documento-base, p. 11).

Os cidadãos que procuram o PROEJA têm todos uma característica em comum: o afastamento escolar, que acarreta a não conclusão de etapas escolares. Nessa perspectiva, o PROEJA pode apoiá-los em um processo de inclusão.

Além do afastamento escolar, há outras características inerentes ao público da EJA

¹ A proposta deste capítulo foi desenvolvida em forma de projeto interventivo no III Curso de especialização em educação na diversidade e cidadania com ênfase na educação de jovens e adultos ofertado pela Universidade de Brasília.

que merecem ser consideradas, uma delas é a heterogeneidade. Cursos integrados – educação básica e educação profissional – destinados aos jovens e adultos são marcados pela heterogeneidade, uma vez que estão aptos a ingressar neles estudantes advindos de experiências escolares diferenciadas, como o ensino regular e a educação de jovens e adultos (EJA). Somam-se a essas diferentes experiências escolares a diversidade geracional, a diversidade oriunda das experiências obtidas no mundo do trabalho e as diversas experiências extraescolares.

Além desses fatores, é preciso considerar que em geral os alunos que procuram esses cursos trabalham. Aqueles que não trabalham estão à procura de emprego. Por isso, o tempo disponível que os estudantes desses cursos têm para dedicar-se ao aprofundamento dos estudos é muito aquém do que seria considerado ideal para um público que, em sua maioria, está, há muito tempo, distante da escola.

Há ainda que se destacar, nesse contexto, os resultados apontados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional² (INAF, 2009). Esse indicador mensura os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, residente em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. O Inaf, que é dividido em quatro níveis, classifica a população brasileira de acordo com suas habilidades em leitura/escrita (letramento) e em matemática (numeramento). Os quatro níveis do Inaf são organizados em dois grandes grupos, a saber: analfabetos funcionais e alfabetizados funcionalmente.

Os dados do Inaf são muito relevantes e devem ser levados em consideração quando se analisa o público dos cursos voltados para jovens e adultos, principalmente porque esse indicador estabelece uma importante relação entre a escolaridade e o nível de alfabetismo dos indivíduos. Essas informações podem ajudar a compreender qual o perfil do brasileiro no que diz respeito ao letramento e ao numeramento. Conforme dados do Inaf (2009), apenas 38% dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio atingem o nível pleno de alfabetismo (que seria esperado para 100% deste grupo). Portanto 62% daqueles que finalizaram o ensino médio ainda não apresentam habilidades que permitem a compreensão de elementos usuais da vida letrada. Ou seja, mais da metade dos que terminam o ensino médio não consegue ler textos mais longos, relacionando suas partes; não compara e interpreta informações; não distingue fato de opinião, tampouco realiza inferências e sínteses. Ademais, apenas 15% dos que cursam ou cursaram o ensino fundamental, segundo os dados do Inaf, podem ser considerados plenamente alfabetizados.

Diante da heterogeneidade característica do público que procura a educação profissional integrada ao ensino médio – diversidade de experiências escolares e de vivências no mundo do trabalho, diversidade geracional – e considerando os

2 Ver em: www.ipm.org.br

números do Inaf, que indicam que apenas 15% dos que cursam ou cursaram o ensino fundamental podem ser considerados plenamente alfabetizados, apresentam-se alguns desafios para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com esse grupo: qual abordagem deverá ser dada para o trabalho de língua portuguesa nesses cursos? Qual o significado do ensino de língua portuguesa no contexto da EJA? Para tratar desses desafios, considera-se importante primeiramente haver uma reflexão acerca do ensino de língua portuguesa. O referencial teórico apresentado nessa reflexão subsidiou a realização de um piloto que contou com o desenvolvimento de um projeto de letramento como alternativa pedagógica para o ensino de língua portuguesa. O relato dessa experiência é seguido de algumas considerações finais.

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO

Kleiman (2012) afirma que o significado do ensino da língua materna no contexto da EJA está relacionado a uma questão ética e envolve os valores e os efeitos de uma determinada ordem do poder historicamente produzida nos falantes de minorias sociais no Brasil, às quais os alunos de EJA pertencem.

Para compreender a afirmação de Kleiman, é preciso considerar que as diferenças quanto à classe social e aos valores culturais influenciam o comportamento linguístico. Em um país como o Brasil, com dimensões territoriais avantajadas, devem-se considerar também as diferenças regionais existentes. Bortoni-Ricardo (2005) aponta que o comportamento linguístico indica a estratificação social. Segundo ela, os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua.

E como fica a escola diante das diferenças linguísticas socialmente condicionadas? Para Bortoni-Ricardo (2005), a escola pauta-se no ensino da língua da cultura dominante e elimina tudo o que se afasta desse código. A pesquisadora reconhece que, nesse contexto, o grande problema encontra-se no fato de grandes segmentos da população terem pouco acesso ao código-padrão. E ainda completa que o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna variedades populares da língua não é eficiente nem respeita os antecedentes culturais e linguísticos do educando. Diante dessa realidade, para a autora, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas: educadores e educandos precisam estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e de que essas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos, sendo recebidas de maneira diferenciada pela sociedade:

Os alunos que chegam à escola falando “nos cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas

expressões. Não lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Bagno (2014) corrobora com a visão de Bortoni-Ricardo acerca de como a escola deve se comportar frente às diferenças linguísticas. Em uma seção da Revista Carta na Escola intitulada Carta ao Professor, Bagno, dirigindo-se aos docentes, afirma que, na tradição escolar brasileira, há a crença de que a missão da escola é “consertar” a língua dos alunos, em especial daqueles que vêm de grupos sociais desprestigiados, público que frequenta, em sua maioria, a escola pública. Segundo ele, essa crença abriu um abismo entre a língua e a cultura própria dos alunos e a língua e a cultura própria da escola, que é comprometida com valores e ideologias dominantes. Bagno destaca que essa postura vem, nas duas últimas décadas, sofrendo críticas e que gradativamente a escola aceita ser imprescindível levar em conta o saber prévio dos estudantes, sua língua e cultura, para, a partir daí, ampliar seu repertório linguístico e cultural.

Santos (2012) destaca que a linguística, mais especificamente na década de 80, torna-se essencial na mudança que se processa na prática de ensino de língua materna. A partir de estudos e pesquisas na área da linguística voltados ao ensino de língua materna, surgem novas concepções: de gramática, de texto, de língua, que passa a ser entendida como enunciação, como discurso:

A concepção de língua numa perspectiva discursiva, cuja gramática volta-se aos propósitos de interlocução, constitui uma alternativa para o seu ensino na escola. Um ensino de língua materna centrado nos gêneros, materializados em textos, voltando-se para os usos e práticas de linguagem que contribuam com o aumento de possibilidades de domínios dos usos da língua [...]. Isso implica necessariamente alterações na essência do ensino da leitura e da escrita, vistas a partir de então como processos de interação autor/texto/leitor (SANTOS, 2012, p. 27).

Mesmo havendo essa mudança gradativa de postura nas escolas, apontada por Bagno e Santos, há de se considerar que ainda existe um tipo de ensino de língua materna no Brasil que se apresenta reducionista e tradicional, limitando-se “ao desvelamento do sistema linguístico em detrimento do uso da linguagem nas diversas situações de comunicação” (SANTOS, 2012, p. 25). Para justificar a afirmação de que o ensino de língua materna ainda se pauta em uma concepção tradicional, Santos (2012) cita Batista, que afirma que a gramática normativa é o objeto privilegiado de ensino e o conteúdo da prática de ensino da língua materna.

Para Kleiman (2012), a aprendizagem da língua escrita e da língua falada culta para

jovens e adultos em processo de escolarização tardia equivale a um processo de diglossia em conflito, acarretando perda linguística e cultural e dilemas e conflitos identitários. Pode-se entender como diglossia, no contexto da educação de jovens e adultos, o conflito existente entre uma língua dominante e outra ou outras línguas dominadas. A dominante é utilizada em relações formais, enquanto as dominadas não são legitimadas nem em livros, nem em gramáticas, nem em dicionários.

Como, então, não reproduzir essa situação de diglossia em conflito em sala de aula? É possível reconstruir realidades sociais, papéis e identidades em sala de aula? Kleiman (2012) aponta que uma das formas para se fazer essa reconstrução é a pedagogia culturalmente sensível (termo postulado por Frederick Erickson em 1987). Segundo Bortoni-Ricardo,

é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos educativos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

As reflexões feitas até aqui acerca do ensino de língua portuguesa justificam a necessidade de que esse ensino seja repensado, em especial se consideramos o público de jovens e adultos em processo de escolarização tardia. Para se propor um programa de ensino de língua portuguesa para a EJA, há que se considerar as diferenças culturais e linguísticas presentes em uma sala de aula, “criando em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (pedagogia culturalmente sensível). A adoção da pedagogia culturalmente sensível propiciará a criação de condições para o fortalecimento cultural e linguístico das minorias (KLEIMAN, 2012). Ademais, deve-se partir de uma concepção discursiva da língua. Essa perspectiva

confronta as condições de produção do discurso oral e do discurso escrito, busca as diferenças entre esses discursos decorrentes de suas condições de produção, e as diferenças nas maneiras de ler e de escrever, de construir significados conforme a situação discursiva, investiga o papel da “periferia do texto” ou dos fatores paratextuais (formato, diagramação do texto, ilustrações, títulos e subtítulos, notas, epígrafes, dedicatórias, prefácios, publicidade, estratégias de comercialização) na produção de sentido (SOARES, 1995, p. 14).

Além de levar em consideração essas questões em relação ao ensino de língua materna, a proposta pedagógica apresentada neste capítulo corrobora com a defesa de Rojo (2009), que considera que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) de maneira ética, crítica e democrática. Nesse sentido, é preciso que o programa de ensino de língua portuguesa para a EJA apresente estratégias que possibilitem a inclusão dos estudantes em práticas efetivas e relevantes de uso da língua. A proposta pedagógica que será apresentada parte do princípio de que o trabalho com projetos, especificamente projetos de letramento (KLEIMAN, 2000, 2012; OLIVEIRA; SANTOS, 2012), pode ser uma alternativa didática para atingir esse objetivo.

CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Segundo Soares (1998), letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Nessa mesma linha, Rojo (2009, p. 98) afirma que

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Cabe destacar que, em virtude da heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem nas sociedades letradas e devido ao caráter sociocultural e situado das práticas de letramento, o conceito passou a ser usado no plural: letramentos (ROJO, 2009). Hamilton, citado por Rojo (2009), aponta a existência de letramentos dominantes, considerados institucionalizados e associados a organizações formais (igreja, escola, sistema legal, burocracia etc.); e de letramentos locais, vernaculares, os quais têm origem na vida cotidiana, nas culturas locais, sendo frequentemente desprezados pela cultural oficial.

Os estudantes, quando retomam seus estudos em cursos de EJA, passam, então, a ser incluídos em práticas escolares de letramento (letramentos dominantes), o que conduz à apropriação de diferentes linguagens e à ampliação de repertórios (CARVALHO; FISHER, 2013). Sobre o letramento escolar, Rojo (2009) pondera que, por estar voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de gêneros escolares e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos, não será suficiente para atingir as exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola. Para a pesquisadora, nesse contexto, será imprescindível ampliar e democratizar as práticas e eventos de letramento presentes na escola, bem como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Carvalho e Fischer (2013) afirmam que, no âmbito do PROEJA, deve-se partir das necessidades e interesses dos sujeitos nos diversos espaços e usos, visando a processos diferenciados de letramento. As atividades linguísticas em práticas de letramento no contexto escolar devem, pois, ser orientadas pelo uso, o que atribuirá outros sentidos às práticas escolares de leitura e escrita, por trazer a percepção de que as linguagens são indissociadas dos aspectos culturais (CARVALHO; FISCHER, 2013). Nessa perspectiva, vale considerar também as reflexões de Freire (1989), para o qual “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

PROJETOS DE LETRAMENTO

Kleiman (2000) afirma que, na perspectiva dos estudos de letramento, aprender a ler e a escrever é um processo de aprendizagem das práticas sociais de um grupo social diferente do grupo ao qual pertencem jovens e adultos não escolarizados. Por isso, a importância de o ensino da escrita estar inserido em uma prática significativa, para que faça sentido ao adulto. A pesquisadora sugere os projetos de letramento como organização didática capaz de incluir os estudantes da EJA em práticas relevantes do uso da língua, entendendo os projetos de letramento como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos curriculares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que foi relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Oliveira e Santos (2012) admitem assumir os projetos de letramento como alternativa pedagógica para minimizar a realidade do fracasso escolar dos educandos das classes subalternizadas que estão vinculados atualmente a programas como o PROEJA e também daqueles que cursam a educação básica no ensino regular em contextos em que ainda predomina um modelo fragmentado de ensino e sem atrativos para os estudantes.

Considerando, pois, as características dos projetos de letramento, a prática pedagógica aqui descrita propõe que o trabalho com a língua portuguesa no PROEJA esteja assentado em práticas de leitura e escrita dos sujeitos da EJA que os

possibilitem agir no mundo social. A adoção dessa alternativa pedagógica permite que se vá em direção a uma educação libertadora, contrária à concepção bancária (FREIRE, 1987), visto que os projetos de letramento possibilitam que:

- A) educador e educandos sejam ativos no processo educativo por meio de um trabalho coletivo;
- B) seja considerado o saber dos educandos, já que as atividades partem do interesse real deles;
- C) os educandos construam conhecimento na execução do projeto mediados pelo educador;
- D) todos os educandos sejam igualmente ouvidos, uma vez que o resultado do trabalho será fruto da participação de todos;
- E) os educandos sugiram conteúdos programáticos importantes no decorrer das atividades propostas no projeto;
- F) enfim, que os educandos, assim como o educador, sejam sujeitos do processo.

Acredita-se que, por meio dessa proposta, seja possível desenvolver a consciência crítica dos educandos, o que resultará na sua inserção no mundo como sujeitos transformadores, conforme defende Freire (1987).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO PILOTO

Considerando o referencial teórico exposto, em especial o entendimento acerca do que é um projeto de letramento, e com base nas características do público que busca o PROEJA, foi proposto um projeto-piloto para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no componente curricular Português Instrumental de um curso Técnico Subsequente em Edificações³. Embora o referido piloto não tenha sido aplicado a uma turma de PROEJA, deve-se considerar que o público desses cursos muito se assemelha ao da EJA. A maioria dos alunos oriunda da modalidade EJA encontra-se distante da escola por muito tempo e vê em um curso técnico subsequente uma possibilidade de inclusão. As etapas seguidas no projeto-piloto, bem como seus resultados, estão descritos a seguir (I. avaliação diagnóstica, II. expectativas, III. conversa com os professores, IV. projeto de letramento proposto).

3 O projeto não foi aplicado a uma turma de PROEJA porque o *campus* em que a professora-pesquisadora atuava ainda não possuía a oferta dessa modalidade à época em que o texto foi escrito.

I. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA⁴

Leite (2002) considera que a avaliação diagnóstica é ponto de partida para a concepção e o desenvolvimento de um projeto curricular de uma escola ou de uma turma. A avaliação diagnóstica justifica-se quando se quer identificar o ponto de partida em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, em relação às características da turma e de seus alunos, ou em relação aos conhecimentos que os educandos possuem dos assuntos relacionados aos assuntos escolares e das competências que desenvolveram (LEITE, 2002). No caso do projeto-piloto, a avaliação diagnóstica pretendia identificar o ponto de partida em relação ao perfil leitor dos estudantes, bem como em relação às habilidades de compreensão leitora de um texto com linguagem familiar.

Considerou-se essa avaliação necessária para que, a partir dela, pudessem ser traçadas estratégias pedagógicas que ampliassem a competência comunicativa dos educandos que estavam no módulo I do Curso Técnico em Edificações

A proposta dessa avaliação permitiu reconhecer o perfil do estudante no sentido de identificar as escolhas de leitura que tiveram oportunidade de realizar durante a sua formação, fosse na escola, fosse fora dela, para compreender como elas contribuíram para a sua formação. Além disso, buscou-se reconhecer também o percurso de letramento deles, para verificar a importância da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento da competência em leitura e escrita dos estudantes. Dessa forma, podem ser elencadas as dificuldades recorrentes que não foram sanadas pela escola e realizar propostas a partir de novas metodologias para resolvê-las.

A avaliação foi estruturada com base em um texto motivador que conta a história de leitor de Maurício de Souza. Motivado por uma pergunta de uma adolescente, que desenvolve projeto/feira dentro de sua escola, Maurício discorre acerca dos motivos que o levaram a se tornar um bom leitor e de como a competência leitora influenciou na sua vida profissional, entre outros aspectos.

A leitura da história de leitor do Maurício de Souza foi associada à proposta de produção de texto em que o estudante devia contar a sua experiência de leitura. A avaliação contou ainda com questões objetivas de compreensão textual.

O resultado da avaliação diagnóstica em relação à história de leitor dos estudantes demonstra que a maioria do grupo revela que, praticamente, a leitura e a escrita estiveram distantes da sua formação, conforme se observa nos depoimentos:

1. “O meu primeiro contato com a leitura foi aos 10 anos, não gostava muito de ler

4 Os resultados dessa avaliação diagnóstica encontram-se no texto “Definição de estratégias de leitura com base no perfil do leitor em formação”, apresentado por Rosa Amélia Pereira da Silva e Veruska Ribeiro Machado no VI Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora, ocorrido em Formosa (GO) em 2013.

- e o tempo foi passando e vi que a falta de leitura me prejudicou.";
2. "O contato com a leitura significa ir além do limite, não tive experiência como o Mauricio, mas eu sei que a leitura é a nossa vida em todos os sentidos.";
 3. "Agora estou com 25 anos, estou vendo o tempo que eu deixei para trás [...], mas hoje estou mudando minha cabeça, já até li um livro todo.";
 4. "Até então eu li muito pouco, particularmente jornais superficialmente, eu sei que a falta da leitura traz prejuízo na minha vida profissional, intelectual e principalmente social.";
 5. "Na minha infância não tive muito contato com a leitura, lia muito pouco, era só o suficiente mesmo, porém com o passar dos anos percebo a falta que faz ou fez a leitura em minha vida.";
 6. "[...] não fui um bom leitor, na verdade acho que nem fui um. Não tive muitas oportunidades, tinha muito trabalho, estudava o mínimo pra passar nos anos letivos.";
 7. "Eu confesso para a senhora que terminei o ensino médio sem saber ler nem escrever.";
 8. "[...] praticamente todos os meus professores de português não sabiam ensinar. Nunca fui motivado a ler, nem a escrever, muito menos a estudar."

O pouco contato com a leitura é atribuído por alguns às várias dificuldades, sobretudo financeiras, no percurso da vida para ter contato com os livros, como informa o estudante no depoimento 6.

Observa-se que alguns depoimentos mostram que a escola não conseguiu cumprir a tarefa de promover a leitura. Para esses estudantes, as leituras realizadas na escola revelam-se um mundo à parte, desconectado, desprendido do mundo real em que se vive. Apesar dos depoimentos que demonstram que a escola não foi eficaz na tarefa de promover a leitura, na maioria das histórias essa instituição é citada como primeira e às vezes única agência de letramento. Muitos inclusive demonstram ter consciência de que a escola foi fundamental na sua história de leitor, apesar dos revezes:

9. "Comecei a ler livros no primeiro ano do ensino fundamental, quando a professora pediu para todos lerem a história do menino quadrado.";
10. "Meu primeiro contato com a leitura foi, digamos, no pré-escolar, na sala de aula, e vendo placas de anúncios, *outdoor* etc.";
11. "O meu primeiro contato com a leitura, além dos gibis, foi na escola. Algumas leituras faziam parte da grade curricular."

Cabe destacar que, embora a maioria revele que a leitura não esteve tão presente em sua formação, há um grupo menor que afirma o contrário. Algumas especificidades

desse grupo chamam atenção: aqueles que utilizavam efetivamente a leitura para algum fim demonstram ter se aproximado mais do hábito de ler (depoimento 12); e aqueles que foram incentivados por algum familiar ou pessoa da comunidade também demonstraram perfil de leitor diferenciado (depoimentos 13 e 14).

12. “Eu gostava muito de ler tudo o que via na minha frente e dizia sempre para a minha mãe, ela é analfabeta. Com esse entusiasmo de estar vendo algo novo, eu também sentia uma responsabilidade muito grande em ler, pois aí eu ajudava meus pais no dia a dia.”;
13. “Aprendi a ler muito cedo, tinha por volta dos cinco anos. Minha mãe me ensinava a ler com o livro do meu irmão, que já frequentava a escola. [...] Não sei se o método dela era correto, mas deu certo. Ela me ensinava todas as letras que compunham uma determinada palavra e depois me mandava repetir, para cada letra que eu errava eu apanhava de cipó. Acabou que entrei na escola já sabendo ler e escrever.”;
14. “Na minha igreja havia uma biblioteca que recebia doação de livros didáticos, revistas semanais, romances, enciclopédias. Como ela era pouco frequentada, eu podia ficar na biblioteca o tempo que desejasse e levava o livro ou revista que queria e pelo tempo que quisesse. A biblioteca não tinha um bibliotecário, apenas o caseiro da Igreja, que ficava com as chaves, ele não anotava os livros que eu pegava e confiava a mim sem reservas. Li todo tipo de assunto: atualidades, antiguidades, contos, romances. Aprendi a gostar dos livros.”.

Ainda fizeram parte do diagnóstico o preenchimento de um questionário e uma entrevista. A entrevista foi feita entre os estudantes, que foram organizados em duplas. Cada integrante da dupla tinha a sua vez de entrevistar, depois havia a troca entre entrevistado e entrevistador. Concluído isso, cada um fez uma ficha com o perfil leitor do colega. O objetivo da atividade foi identificar outros detalhes dos hábitos de leitura dos estudantes e também proporcionar uma troca entre a turma, de forma que os educandos pudessem reconhecer as preferências dos colegas em relação à leitura.

II. EXPECTATIVAS

Outra atividade importante que fez parte do diagnóstico que subsidiou a proposta pedagógica foi o levantamento de expectativas dos educandos acerca do componente Português ofertado no curso técnico subsequente. Vale lembrar que conhecer essas expectativas é essencial para que possam ser propostas atividades que realmente surjam de um interesse real da vida dos estudantes.

Para realizar esse levantamento, no primeiro dia de aula, foi feita uma conversa

com os estudantes com o objetivo de identificar: i) a visão que eles traziam acerca do ensino de língua portuguesa; ii) as expectativas em relação a esse componente curricular em um curso técnico subsequente. Nessa atividade, foram identificadas muitas manifestações de insatisfação com a disciplina. Ao serem questionados sobre o porquê dessa insatisfação, os educandos reconhecem a importância das aulas de Português, apesar de não saberem identificar com clareza o que se faz nelas, tampouco o objetivo delas. As declarações dos estudantes revelam uma tendência centrada na língua enquanto código, conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização, das práticas concretas (MACHADO, 2013).

Embora não identifiquem com clareza o objetivo dessas aulas, os estudantes manifestam interesse em que o componente curricular Português no curso técnico subsequente possa atender às necessidades de leitura e escrita presentes na área técnica em que estão sendo inseridos. Quando os estudantes indicam essa expectativa em relação às aulas, estão, na verdade, solicitando que haja contribuição significativa para a ampliação da competência comunicativa. Sobre o desenvolvimento da competência comunicativa, esclarece Bortoni-Ricardo (2005) que, do ponto de vista da sociolinguística educacional, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Fica claro que os estudantes do curso de Edificações anseiam que o trabalho com a língua seja pautado em uma tendência centrada na atuação social/profissional. Devem-se, pois, considerar, na proposta que lhes for feita, os eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística nas circunstâncias sociais/profissionais.

III. CONVERSA COM OS PROFESSORES

O último passo antes de propor o projeto-piloto de letramento foi estabelecer contato com os docentes que atuam no primeiro módulo do curso para identificar práticas de leitura e escrita que fazem parte do dia a dia de um estudante de um curso técnico em Edificações. Esse diálogo realizado com os professores da área técnica ocorreu com o objetivo de que pudessem ser planejadas ações integradoras entre os componentes curriculares, desafio presente na implantação de um PROEJA. É muito importante que haja espaços para a construção efetiva dessa integração. O Documento-Base do PROEJA de 2007 esclarece-nos o sentido de integrar o currículo:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio

educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84 apud BRASIL, 2007, p. 40).

O diálogo com os professores da área técnica permitiu que fossem reconhecidas algumas práticas de leitura e de escrita que permeiam a vida do estudante no curso técnico em Edificações e que também estão presentes no contexto de atuação profissional. É importante destacar que esse diálogo não ocorreu em espaços institucionalizados para tal fim; ocorreu informalmente. Deve-se ressaltar que, para o aprimoramento do trabalho pedagógico integrado, os espaços institucionalizados voltados especificamente à troca de experiência e ao diálogo entre os docentes são essenciais.

IV. PROJETO DE LETRAMENTO

O primeiro módulo do curso técnico subsequente em Edificações visa desenvolver no aluno habilidades básicas para que ele tenha condições de seguir no curso, conforme se observa nos componentes a seguir: Matemática Básica; Português Instrumental; Física Aplicada; Informática Básica; Técnicas de Construção Civil; Desenho Básico; Materiais de Construção I e Artes na Construção Civil (PLANO DE CURSO, 2012). Os componentes Técnicas de Construção Civil e Materiais de Construção I têm como objetivo ambientar o aluno na área. Essa foi uma sugestão da equipe para que o aluno pudesse ser paulatinamente inserido em uma área que requer uma inserção gradativa.

Considerando, pois, os dois componentes cujo objetivo é a ambientação na área da construção civil e tendo em vista o diálogo realizado com os docentes por eles responsáveis, foi proposto um projeto de letramento envolvendo leitura e produção de textos que circulam na área da construção civil.

O trabalho do técnico em Edificações é orientado por normas técnicas (NBR) e normas regulamentadoras (NR). Estas são estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, são de caráter obrigatório e tratam de temas relacionados à segurança do trabalho em todo o território nacional. Aquelas são documentos estabelecidos por consenso e aprovados por um organismo reconhecido, que fornece, para um uso comum e repetitivo, regras, diretrizes ou características para os produtos ou processos. Podem ainda estabelecer requisitos de qualidade, de desempenho, de segurança, bem como procedimentos, padronizar formas, dimensões, tipos, usos, fixar classificações ou terminologias e glossários, símbolos, marcação ou etiquetagem, embalagem, definir a maneira de medir ou determinar as características, como os métodos de ensaio (definição da ABNT).

Dessa forma, o projeto de letramento proposto como piloto teve como leitura de base uma das normas trabalhadas no componente Técnicas de Construção Civil: a NR 18, que estabelece requisitos técnicos mínimos que devem ser observados nas edificações para garantir segurança e conforto aos que nelas trabalham. Somaram-se à leitura dessa norma textos publicados em jornais e revistas de grande circulação e também matérias publicadas em uma revista especializada na área de construção que tratavam de questões relacionadas a procedimentos de segurança, saúde e meio ambiente.

O primeiro passo do projeto foi discutir a função das normas técnicas e regulamentadoras no dia a dia do profissional da área. Para essa discussão, partiu-se de matérias publicadas na mídia que tratavam sobre a segurança em canteiros de obra. A leitura dessas matérias auxiliou no acionamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre procedimentos de segurança.

O segundo passo foi a leitura de trechos da NR 18. Cabe registrar que essa leitura foi mediada pela professora pesquisadora. Na realização da leitura, deve ser dada ao aluno a oportunidade de assumir uma postura ativa frente ao texto. Por isso, a função do professor no momento da leitura deve ser a de fornecer instruções para que os próprios leitores cheguem à compreensão dos textos. Os próprios alunos devem selecionar as marcas do texto, formular hipóteses e verificá-las, construir interpretação. Eles devem ser os responsáveis pelo desenvolvimento de sua compreensão leitora, mas é imprescindível que o professor assuma o papel de mediador nesse exercício. Todos devem estar envolvidos nas tarefas de leitura; a leitura deve ser compartilhada (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Essas atividades relacionadas à leitura da NR 18 permitiram reflexões acerca das condições e do meio ambiente de trabalho na indústria da construção.

O terceiro passo foi a visita técnica. Os itens observados na NR 18, bem como outros elementos explorados nos componentes Técnicas Construtivas e Materiais de Construção, puderam ser verificados *in loco*. Cabe registrar que essa visita foi organizada e coordenada pelos professores da área técnica. Essa atividade não foi sugerida por causa do projeto de letramento. Na verdade, o projeto de letramento surge a partir da constatação de que a visita técnica, dada a sua relevância e devido à importância conferida a ela pelos estudantes, poderia ser o mote para tal projeto.

O quarto passo ocorreu após a visita. Nesse momento, houve um debate sobre o que está posto na norma e o que se observou na obra. Essa etapa foi muito rica, pois os educandos começaram a sentir necessidade de questionar o que deve ser feito nos casos em que as construtoras descumprem as normas. Alguns que já trabalham na área afirmam ser comum alguns itens previstos nas normas não serem respeitados. Pode-se considerar esse um momento muito importante de empoderamento do futuro profissional, já que, coletivamente, foram discutidas estratégias para que, quando estiverem atuando na área, possam requerer procedimentos de segurança,

saúde e meio ambiente. Essa atividade permitiu que se visualizasse como é possível formar trabalhadores para atuarem efetivamente como cidadãos.

O quinto e último passo foi a produção de um relatório de visita técnica. Nesse relatório, esperava-se que os estudantes fossem capazes de expor o que observaram na visita, estabelecendo uma relação com o que consta nas normas. Para que fossem capazes de produzi-los, foram trabalhados, nas aulas de Português, gêneros textuais que objetivavam o desenvolvimento das características linguístico-discursivas dos tipos de textos que comumente são acionados no gênero relatório de visita. Essa proposta pedagógica, cujo objetivo é desenvolver capacidades de leitura e produção de textos para os educandos atuarem em práticas discursivas da esfera profissional-técnica da construção civil, baseou-se na experiência de Valezi (2009), que propõe uma progressão de gêneros textuais para um curso técnico da área da construção civil.

Os relatórios foram elaborados em grupo pelos estudantes, e no relato deles havia o predomínio de alguns itens que constam na NR 18, tais como equipamentos de proteção individual, armazenagem e estocagem de materiais, proteção contra incêndio, sinalização de segurança, ordem e limpeza. A professora de Português acompanhou a elaboração dos relatórios, que foram entregues à docente de Técnicas Construtivas. Considera-se que a avaliação final dessas produções deveria ter sido feita em conjunto pelas duas docentes, o que não ocorreu.

A proposta desse projeto de letramento, que durou aproximadamente 2 meses e foi aplicado no segundo semestre de 2013, permitiu que:

- houvesse certa integração entre um componente de formação básica (Português) e outros componentes de formação técnica;
- fossem explorados nas aulas de Português os quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, considerando o desenvolvimento das capacidades para os educandos atuarem em práticas discursivas da esfera profissional da construção civil;
- estivesse articulado às aulas de Português um projeto de emancipação, com o objetivo de formar trabalhadores para atuarem como cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência advinda da aplicação do projeto de letramento no curso técnico subsequente da área de construção civil, constatou-se que essa proposta pedagógica deverá também nortear o trabalho com o PROEJA.

No documento-base do PROEJA (2007), considera-se que

a educação profissional tem uma dimensão social intrínseca, ela extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho e “postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio” (MANFREDI, 2003, p. 57 apud BRASIL, 2007, p. 47).

Segundo esse documento, o currículo, como um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos: i) a perspectiva integrada a fim de superar a segmentação e a desarticulação dos conteúdos; ii) a experiência do aluno na construção do conhecimento, tornando-o mais participativo; iii) o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes; iv) a implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem; v) a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade; vi) a construção dinâmica e com participação (BRASIL, 2007, p. 47).

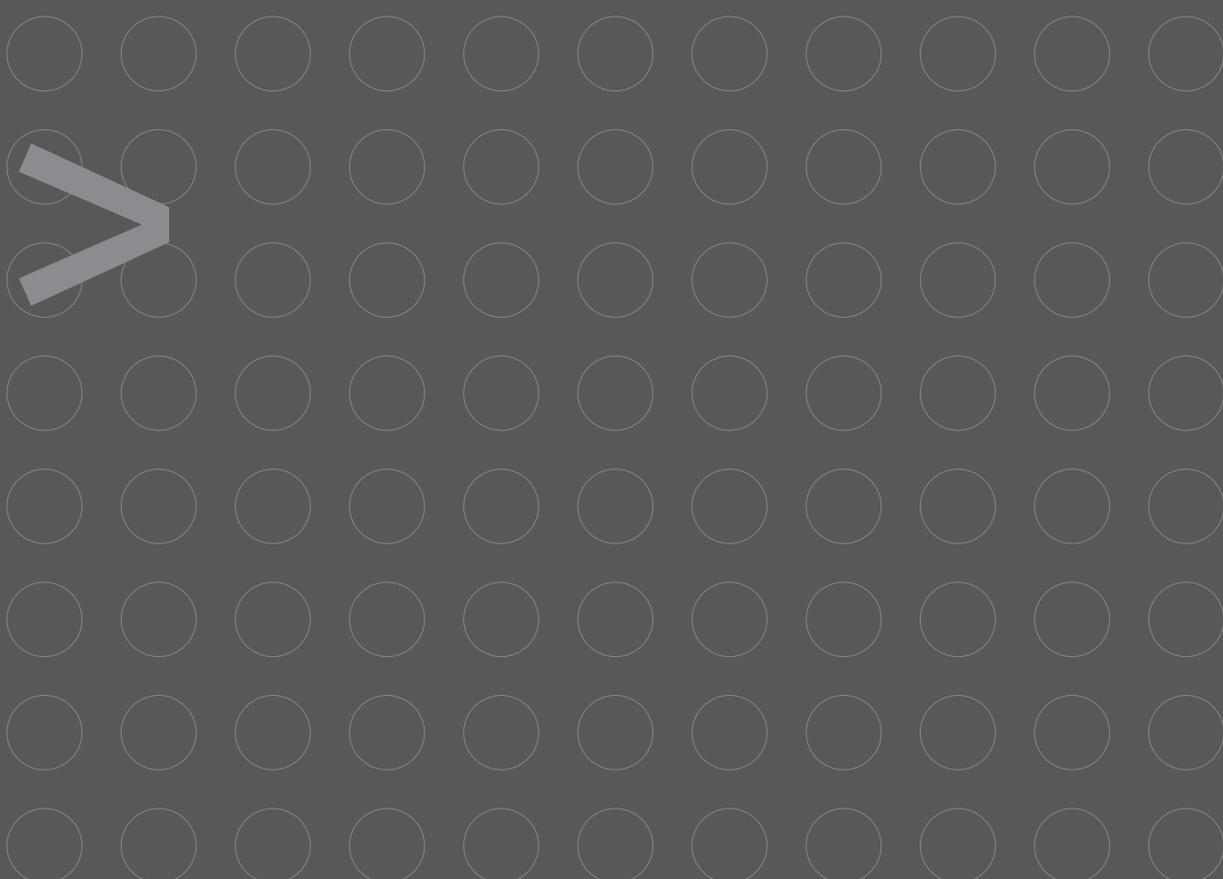
Para atender a essas orientações, há diferentes formas de organização do currículo e diversas estratégias metodológicas. O documento-base do PROEJA apresenta algumas abordagens metodológicas de integração. Nesta proposta pedagógica apresentada, parte-se do princípio de que os projetos de letramento também podem funcionar como projetos integradores de componentes curriculares, como foi demonstrado na descrição do piloto. Parte-se do princípio de que os projetos de letramento podem e devem perpassar diversos componentes, inclusive os da área técnica, visto que todo professor deve ser um agente de letramento e por isso todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

REFERÊNCIAS

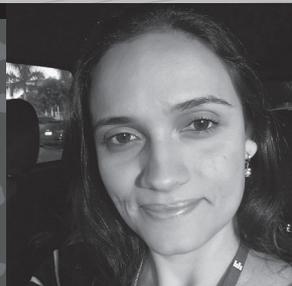
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. Carta ao professor. **Revista Carta na Escola**. Disponível em: <<http://marcosbagno.org/artigos-entrevistas/>>. Acesso em: 9 mar. 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **A formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 5840**, de 13 de julho de 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11394-catalogo-nacional-versao2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 mar. 2014.
- _____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens Adultos (PROEJA) – Documento Base**, 2007.
- BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Norma Regulamentadora 18: condições e meio ambiente de trabalho na indústria da construção**. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- CARVALHO, E. P.; FISCHER, A. Ressignificação indenitária e processos de letramento de alunos do PROEJA. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 71-89, 2013.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Índice de alfabetismo funcional. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 12 set. 2013.
- KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2012.
- _____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et al. **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 236-242.
- LEITE, C. **Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma**. 2002. Repositório aberto da Universidade do Porto. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/41172>>. Acesso em: 2 mar. 2014.
- MACHADO, V. R. (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- OLIVEIRA, M. do S.; SANTOS, I. B. A. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 39-56, 2012.

- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.
- _____. Língua, escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 5-16, 1995.
- SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- VALEZI, S. C. L. Progressão curricular: uma proposta de ensino de língua portuguesa em um curso técnico profissionalizante. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 285-309, 2009.



Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2005), Especialista em PROEJA pelo Instituto Federal de Brasília, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.



>>>

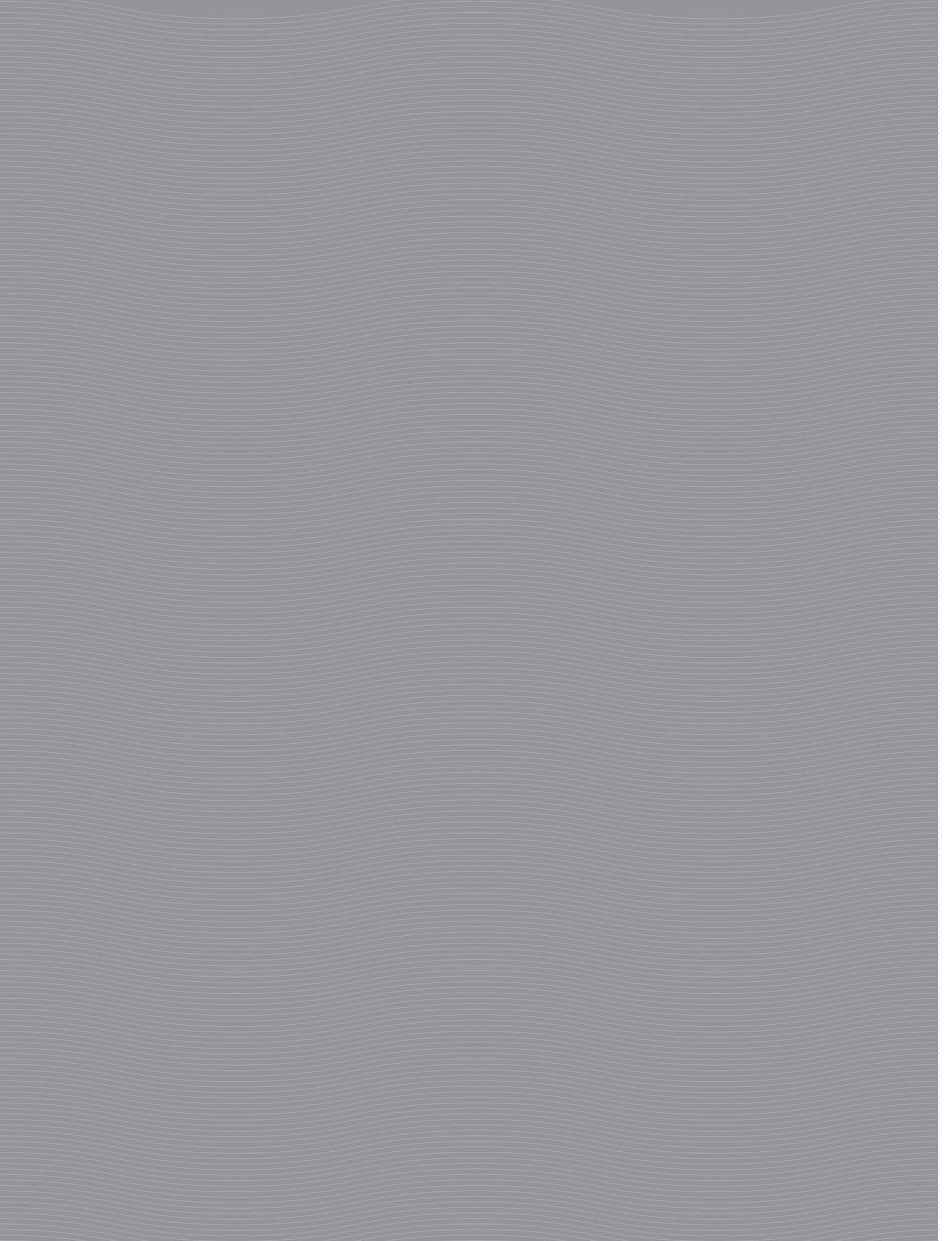
*Educação Física
e o PROEJA
no Campus
Samambaia:
desafios e
possibilidades*

SINARA NUNES GUEDES



>> >>>> >>





Diversos estudos têm mostrado a importância da disciplina de Educação Física (E.F.) na vida escolar na qualidade de ferramenta de conscientização e promoção de hábitos de vida mais saudáveis, malgrado, desde 1996, essa relação ter se tornado turva devido à quase extinção da E.F. da matriz curricular dos cursos noturnos. Tal exclusão foi amparada, como veremos, por legislação específica. Assim, entende-se ser importante o conhecimento e a reflexão sobre a relação que se estabelece, em realidade, entre essa disciplina e o mundo do trabalho, uma vez que as leis minam a força da E.F. nesses cursos e acabam por privar os alunos do período noturno dos benefícios oportunizados por essa disciplina no ensino regular. O objetivo deste estudo foi justamente analisar a opinião dos professores do curso técnico em Edificações e dos integrantes da comissão de elaboração do plano de curso do *Campus Samambaia* na modalidade PROEJA em relação à disciplina de E.F. e a importância atribuída a essa disciplina, tornando-a mais uma ferramenta para o alcance de uma educação integral. A pesquisa foi realizada no IFB, *Campus Samambaia*, onde o PROEJA está sendo implantado. Os resultados indicaram que o corpo docente envolvido no desenvolvimento do projeto do curso considera a E.F. como componente curricular importante do curso técnico em Edificações na modalidade PROEJA, sendo necessária uma maior integração dos conteúdos de componentes curriculares de formação profissional com os temas relacionados à E.F., associando a vida profissional à busca por qualidade de vida e saúde.

CONTEXTUALIZAÇÕES

Desde a implantação do PROEJA por meio do Decreto nº 5.840/06, vem-se tentando construir um currículo que atenda à demanda de formação e à elevação do nível de escolaridade dos indivíduos que buscam esse tipo de programa. Como a mudança foi tácita, o processo de construção desse currículo está sendo estudado e montado durante a sua implantação. Em algumas escolas houve somente a adaptação do currículo comum a essa demanda, adaptação esta que consiste em suprimir conteúdos dos currículos tradicionais e em algumas situações a supressão de alguns componentes curriculares (BRASIL, 2009).

A E.F. como componente curricular, nesse contexto, acaba sendo, se não o primeiro, um dos componentes suprimidos, tendo como base a Lei nº 9.394/96, que torna o

componente facultativo para o período noturno e, ainda, a Lei nº 10.793/03 que faculta sua prática aos alunos maiores de trinta anos de idade, os trabalhadores e as mulheres com prole, o que abrange o perfil de pessoas que procuram o PROEJA.

Assim, no momento de construção do Plano de Curso, a reflexão sobre carga horária e integralização de conteúdos deve inserir a E.F., considerando a importância atribuída a essa disciplina como mais uma ferramenta para o alcance de uma educação integral, o que se opõe à realidade acima descrita. Segundo Fioreze e Auler (2011, p. 32), “a escola de jovens e adultos é uma realidade em nosso país e tem atendido um público formado por indivíduos que por razões diversas evadiram, desistiram ou não tiveram acesso à escola na idade própria”.

Com referência a documentos oficiais da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC),

a inclusão da Educação Física na EJA [Educação de Jovens e Adultos] pode representar a possibilidade de acesso à cultura corporal do movimento. Ensinar e aprender a cultura corporal de movimento envolve a discussão permanente dos direitos e deveres do cidadão, em relação às possibilidades de exercício do lazer, da interação social e da promoção de saúde (BRASIL, 2009, p. 224).

Considerando as circunstâncias apresentadas, foram analisados os posicionamentos dos professores do curso técnico em Edificações, bem como dos professores envolvidos na criação do plano de curso do técnico em Edificações modalidade PROEJA, quando da realização dos trabalhos de elaboração do citado plano, no intuito de traçar um perfil da oferta da E.F. nesta modalidade de ensino, sua importância na dinâmica do jovem e adulto que volta à escola associando a vida escolar à profissionalização. Esta pesquisa teve como *locus* o *Campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília.

Desde a aprovação do Decreto 5840/06, que tornou obrigatória a implantação do PROEJA no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional até o ano de 2007, tem-se tornado urgência pensar, repensar e praticar a Educação de Jovens e Adultos de forma articulada à Educação Profissional no contexto da Educação Básica.

Na prática, as instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional no país têm buscado alternativas à construção do Projeto Político Pedagógico do PROEJA; porém essa modalidade acarreta novas exigências pedagógicas em seu *locus* de concretização, pois um dos seus desafios é lidar com um público que já evadiu da escola por motivos diferentes. Fazer com que esses alunos retornem e permaneçam na escola é um desafio permanente. Para Freire (1996, p. 50), “é importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados a responsabilidade por sua situação” e isso faz com que os interessados por essa modalidade entrem e saiam várias vezes da escola, não conseguindo cumprir com

todo o processo ou ciclo de formação. Esses sujeitos se sentem culpados por não conseguirem avançar, o que leva muitos ao quadro de desistência.

Como sabemos, um dos fatores de abandono da escola do período regular de ensino é a necessidade de inserção no mercado de trabalho da criança e do jovem em tenra idade, fato que atinge diretamente a classe de menor renda no Brasil. Segundo o documento-base do PROEJA,

O imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001), revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal. (BRASIL, 2007, p. 18).

Ainda que o Decreto 5840/06 regulamente os cursos de PROEJA nas formas integrada e concomitante, o documento-base do PROEJA recomenda a organização curricular desses cursos preferencialmente na forma integrada, atendendo às perspectivas de seu público. Assim, um currículo integrado visando à educação de jovens e adultos deve buscar a plenitude da formação cidadã inserindo a formação para o trabalho, dando fim ao “dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência” (RAMOS, 2005, p. 106).

No contexto de formação baseada em um currículo integrado, busca-se uma formação que rompa com a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. “No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.” (CIAVATTA, 2005, p. 84)

Segundo Frigotto (2005, p. 60), “o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo.” E completa quando diz “que o trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político.” Assim, não existe dicotomia em educação para o trabalho e educação integral do sujeito, uma vez que o próprio trabalho é parte inerente à sua percepção, concepção e ação no mundo.

Portanto, a articulação do ensino médio ao ensino técnico é uma oportunidade de formar o indivíduo de percurso escolar atribulado para o mundo do trabalho e dar-lhe o direito de concluir a educação básica no nível médio como forma de acesso ao direito à educação pública e de qualidade garantida pela Constituição Federal de 1988, Título VIII, capítulo III, seção I, que versa sobre a Educação, observando, igualmente, o estabelecido pelo documento Base do PROEJA de 2009:

[é] fundamental que uma política estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2009, p. 11).

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PROEJA

Discorrer sobre E.F. Escolar no PROEJA é fazer uma visita na própria história da E.F., pois esta já foi usada em contextos diversos ao longo dos anos. Castellani Filho (2010, p. 81) apresenta o uso da E.F. para “concretização de uma identidade moral e cívica, eugenia da raça, adestramento físico, cuidado na recuperação e manutenção da força de trabalho”.

Ao refletir sobre a E.F. destinada ao público inerente ao PROEJA, considera-se inicialmente a importância desse componente no cotidiano do aluno-trabalhador em seu processo de aprendizagem e busca de conhecimentos. Estudar as possibilidades da E.F. escolar é trazer luz sobre corpo humano que “vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser enchido por conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 29).

O desenvolvimento da E.F. escolar aborda, portanto, temas que são concernentes e fundamentais na vida do cidadão e no seu cotidiano. Os movimentos são abordados como recursos de comunicação que o corpo usa para demonstrar uma série de atitudes e sentimentos. Assim, não se devem desconsiderar as diferentes etapas da vida de uma pessoa.

Atualmente, entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar (DARIDO, 2001, p. 15).

Sendo a área de E.F. muito ampla, por vezes é vista como superficial e desnecessária no âmbito educacional, colocada como inferior e sem função específica. Porém, nos conteúdos de E.F. é importante estarem presentes os conhecimentos sobre o corpo humano e não a analogia a uma disciplina que suscita o lazer ou o esporte competitivo, nem mesmo apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo,

mas também entender como funciona o próprio corpo e que consequências isso acarreta em decisões pessoais de importância para a saúde, tais como fazer uma educação alimentar, utilizar anabolizantes, praticar exercícios físicos e exercer a sexualidade, além de conhecimentos relacionados à vida no trabalho do aluno, como qualidade de vida no trabalho, ergonomia e ginástica laboral.

A LDBEN correlaciona à área de E.F. o gasto energético, que para os alunos trabalhadores já cansados que frequentam o turno noturno, a princípio, seria dispensável. Essa é uma visão distorcida, uma vez que a E.F. pode desenvolver atividades compensatórias ao dia exaustivo por meio de atividades relaxantes, voltadas para uma reeducação postural e consciência corporal do indivíduo, além de atividades voltadas à ludicidade e ao incremento das percepções e reflexos.

Essa forma de pensar o desenvolvimento da E.F. em sala de aula cria novas possibilidades de programá-la de forma aplicada ao cotidiano dos alunos com abordagem de postura, tanto no seu trabalho quanto no lazer, trazendo, nessa perspectiva, para a vida real os benefícios do autoconhecimento do corpo:

No caso especial da Educação Física, até mesmo no ensino noturno, existe a possibilidade de reunir os alunos por grupos de interesse e necessidades e, junto a eles, desenvolver projetos de atividades físicas especiais. Exemplificando, os alunos trabalhadores podem compor um grupo que desenvolva atividades voltadas à restituição de energias, estímulos de compensação e redução de cargas resultantes do cotidiano profissional (BRASIL, 2000, p. 36).

Para que se oportunize a realização desses princípios, a E.F. precisa ser ofertada no período de aula do aluno, uma vez que alocá-la em outro horário consistiria em uma espécie de “faz de conta”, haja vista que o aluno do PROEJA é, em grande parte, trabalhador em horário integral (ou seja, cumpridor de 40 horas semanais ou mais) e não dispõe de outro turno para os estudos, a não ser o período noturno. Daí a necessidade de a escola estar disposta para se adaptar à realidade dos alunos do PROEJA, pois, em toda sua concepção, trata-se de um público diferenciado que, devido à inexistência no cumprimento da legislação, é afastado sem saber no que compreende a E.F. em sua aprendizagem. Como afirma Freire (1996, p. 60): “Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo”. Assim, a

[...] consolidação da Educação Física como componente curricular pode acontecer de modo efetivo, intencional e estruturado em bases teóricas e metodológicas consistentes, contribuindo qualitativamente no seu fazer pedagógico para a emancipação dos sujeitos do PROEJA através de práticas pedagógicas que considerem o interesse do conhecer, do tematizar e do vivenciar a cultura de movimento. (SOUZA FILHO; SOUZA, 2010, p. 07).

Essa adequação da E.F. Escolar à Educação de Jovens e Adultos deve ser considerada como viés de linguagem, e ver o corpo, ao mesmo tempo, como modo e meio de integração do indivíduo na realidade do mundo. O corpo é necessariamente carregado de significado; ele se comunica mesmo estando estático.

Como o aluno do Ensino Médio encontra-se exposto a muitas circunstâncias, como o problema com a obesidade; as distorções de imagem, como a anorexia e a bulimia; e a falta de conhecimento em como manter e melhorar a saúde, “é necessária a inclusão de programas escolares que valorizem o aprendizado e a prática de exercícios” (PCNEM, 2000, p. 36), no sentido de atender essa parcela da população para que tenha uma melhor qualidade de vida.

Quando falamos de PROEJA precisamos pensar em propostas curriculares que construam uma formação valorosa e ressignifique de forma contextualizada os conteúdos a serem abordados, pois quem procura essa modalidade já não tem mais tempo nem interesse em cursos longos e desinteressantes. Além disso, é de suma importância para o trabalhador-aluno o conhecimento sobre a manutenção da saúde por meio da atividade física e de noções de bem-estar.

Nesse sentido, a E.F. pode trabalhar com as ginásticas, técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas, como, por exemplo, a restituição de trabalho profissional (PCNEM, 2000, p. 43). Pode, ainda, estruturar-se na criação de projetos – como a elaboração de jogos, resgate de brincadeiras populares, narração de fatos e elaboração de coreografias – articulando-os com outros componentes, como Português, História, Geografia, Sociologia, entre outros. O PCNEM (2010, p. 40) enfatiza, também, “que a via de integração não é única, e sim de troca, o que significa que as demais áreas devem utilizar-se do movimento, buscando também integrar-se de forma eficiente e efetiva com a Educação Física”.

Na maior parte das vezes, em sua formação inicial, não é disponibilizado ao docente o aprendizado de metodologias de ensino para atendimento da parcela da população que procura a escola fora da idade regular, muito menos o aprendizado para trabalhar de forma integrada com outros componentes curriculares. Diante da heterogeneidade do público do PROEJA, é preciso adaptar conteúdos e modificar a metodologia do ensino da E.F. Assim:

é necessário estabelecer a relação entre Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam as possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica. (BRASIL, 2009, p. 41).

O professor de E.F. pode estar presente em praticamente toda a vida escolar das pessoas, agindo e interagindo com estas, influenciando seus hábitos, conceitos e opiniões a respeito da importância da prática da atividade física como componente integrante de uma melhor qualidade de vida e de uma vida mais saudável. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, isso aparenta ser ainda mais necessário, tendo em vista as experiências de vida que cada um traz para o meio educacional. Portanto, o professor de E.F., no período escolar, é o principal agente de saúde e, com isso, um dos maiores responsáveis pelo desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. Sendo assim, por meio da atividade física, desenvolve no aluno um estilo de vida mais ativo, o gosto pela atividade física e uma maior aderência aos exercícios físicos, tanto durante a vida escolar quanto durante a vida adulta (ROJAS, 2003; NAHAS, 2003, p. 15).

As pessoas que tiveram uma boa orientação sobre a importância da prática de atividade física durante a fase escolar apresentam menores taxas de sedentarismo e maior aderência à prática regular de atividade física durante a vida adulta. Isso pode levar a crer⁵ que as pessoas que na fase adulta não são sedentárias tiveram uma boa orientação durante o ciclo escolar. (SOUZA; DUARTE, 2005; MONTEIRO et al., 2003, p. 38)

PESQUISA

1. OBJETIVOS E METODOLOGIA

O objetivo geral do estudo foi analisar a opinião dos professores do Curso Técnico em Edificações e dos integrantes da comissão de elaboração do Plano de Curso do *Campus* Samambaia na modalidade PROEJA, no intuito de traçar um perfil da E.F., e sua importância na dinâmica do jovem e do adulto que voltam à escola associando a vida escolar e a profissionalização.

Nos objetivos específicos, pretendeu-se 1) identificar as experiências vividas pelos professores no que diz respeito à cultura corporal de movimento; 2) identificar a importância dos conteúdos de E.F. relacionados ao curso técnico em Edificações na modalidade PROEJA; 3) traçar um perfil da importância da E.F. no curso técnico em Edificações na modalidade PROEJA; e 4) identificar conhecimento prévio dos professores do curso sobre os conteúdos da E.F. em cursos técnicos integrados.

O instrumento para coleta de dados foi composto de um questionário com 11 perguntas abertas a respeito do perfil dos entrevistados, de sua relação com o PROEJA e de quanto esses participantes estavam inteirados sobre a temática E.F. e PROEJA. O questionário foi enviado por *e-mail* para todos os participantes, com

⁵ Sobre os estudos realizados acerca da relação entre nível de escolaridade e vida adulta mais ativa, ver Nahas et al. (1995), Pires et al. (2004), Blair et al. (1989) e Buckworth e Dishman (2002).

tempo determinado para devolução, mas devido à greve dos Institutos Federais foi prorrogado o prazo de retorno desses questionários.

Foram pesquisados vinte docentes. Entre eles, representantes da comissão de elaboração do Plano de Curso do Técnico em Edificações na modalidade PROEJA e docentes da área de Construção Civil do *Campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília, dos quais apenas seis responderam os questionários à pesquisadora.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Seis professores(as) responderam ao questionário, sendo que dos seis, quatro são integrantes da comissão designada para construção do Plano do Curso. A faixa etária dos entrevistados(as) localiza-se entre 30 e 46. Na questão de gênero, colaboraram dois professores do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Os(as) entrevistados(as) dividiram-se da seguinte forma: 50% com formação em bacharelado na área da Construção Civil e 50% com formação em cursos de licenciatura. A titulação dos(as) participantes teve um especialista em Enfermagem do Trabalho, dois mestres, sendo um em Arquitetura e Urbanismo e outro em Código e Linguagens, e três doutorandos. Destes, um em Letras, outro em Artes Visuais e o outro em Engenharia Civil.

Dos seis respondentes da pesquisa, quatro fizeram curso em nível técnico distribuídos nas áreas de magistério (dois), Enfermagem e escola da aeronáutica. Um respondente não cursou o componente curricular de E.F., e os outros três cursaram o componente, e apenas um entre os três últimos afirmou ter havido a integração do componente curricular com os outros componentes do curso.

Quatro dos entrevistados nunca tiveram experiência em PROEJA como docente, e dois dos entrevistados afirmaram ter experiência em PROEJA com componente curricular da área de formação geral para o ensino médio. Dos seis respondentes do questionário somente dois tiveram experiência no planejamento e em sala de aula com currículo integrado, um deles em Matemática por três meses, e o outro em Higiene e Segurança do Trabalho, ambos em curso de pedreiro de formação inicial e continuada – FIC.

Interessante a fala de um entrevistado atuante em PROEJA integrado, aqui posto como entrevistado número 1, sobre a ausência de experiência no planejamento em sala de aula com currículo integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ou fora dela, afirmando que:

apesar de o currículo ter recebido o nome de integrado, funcionava com as disciplinas ministradas de forma isolada. Cada professor organizava suas aulas sem se preocupar com o conteúdo que estava sendo ministrado nas outras disciplinas. Algumas reuniões que tivemos não passavam do ponto de discussão sobre a (in)viabilidade de ministrar um

curso técnico a alunos que estiveram fora da sala de aula durante anos (a maior parte deles tinha mais de trinta anos de idade), a maioria com um déficit de leitura e de cálculo.

Quando perguntados sobre o tema da E.F. voltada para o trabalhador, não há uma resposta concreta sobre o tema, apenas suposições. O entrevistado número 1 diz *“nunca li muita coisa sobre o assunto, tampouco cheguei a participar de alguma exposição ou debate que abordasse este assunto. Então, o que eu possa dizer sobre o tema não vai acrescentar nada”*. O entrevistado número 2 diz: *“Entendo da necessidade de se obter uma acuidade física, em que a saúde e a qualidade podem ser mantidas ou melhoradas”*.

O entrevistado número 3 levanta o tema para a *“consciência do corpo, contrastando com a alienação: pessoa igual à máquina produtiva; consciência sobre saúde, necessidades preventivas; consciência de grupo”*. O número 4 diz: *“é a aplicação de técnicas, métodos da E.F. na melhoria da qualidade de vida no trabalho, qualidade de vida do trabalhador. Capacitar o trabalhador na prevenção de doenças”*. O número 5 traz a melhoria de qualidade de vida por meio de hábitos e orientações para práticas possíveis, e o entrevistado número 6 imagina que *“seja uma disciplina voltada para o trabalho”*.

Quando perguntados se concordavam com a inclusão do componente Educação Física no Curso Técnico em Edificações modalidade PROEJA e de que forma o componente poderia ser sistematizado, apenas o entrevistado número 6 afirmou não saber. Todos os outros se posicionaram, dizendo que o componente deveria ser desenvolvido por meio de projetos coletivos, com a aplicação dos saberes científicos na prevenção de doenças, acidentes, ginástica laboral, com orientação nas atividades profissionais que irão desenvolver análises de postura e mobilidade por meio de uso de tecnologias visuais auxiliando nos conteúdos teóricos.

Quando perguntados sobre quais temas relacionados à E.F. são importantes e devem ser tratados no curso, o entrevistado 5 chama a atenção para temas como: *“conscientização para o corpo, desenvolvimento de hábitos salutarres, possíveis práticas que se integrem à vida do trabalhador, possibilidades de análise das práticas corporais e hábitos que envolvem o trabalho específico em edificações”*. O entrevistado 3 sugere o *“trabalho em grupo, postura pessoal, formação de times, disciplina, sucesso, atividade física com o objetivo pessoal e em grupo”*. O entrevistado 4 diz *“exercícios de alongamento antes das atividades laborais, qualidade de vida no trabalho, educação física aplicada na ergonomia”*. O entrevistado 6 chama atenção para *“temas relacionados à saúde e às doenças decorrentes do trabalho”*. O entrevistado 2 diz *“de maneira geral, o conhecimento do funcionamento mecânico do corpo, inerente ao seu uso nas atividades peculiares da construção civil.”* O entrevistado 1 não quis opinar por achar que somente especialistas da área poderiam opinar a respeito.

Quando perguntados se os PCN estavam sendo utilizados como ferramenta para a elaboração do plano de curso, três participantes afirmaram que os PCN estavam sendo utilizados, um não informou e dois não sabiam responder a respeito, pois não estavam na comissão.

A análise dos dados permitiu-nos identificar o perfil dos pesquisados e estabelecer uma relação direta de sua opinião sobre E.F. no PROEJA com sua vivência como aluno de curso técnico e suas experiências como professor da Educação Profissional.

Quando levantamos a temática E.F. e PROEJA, percebemos que é importante que o aluno tenha acesso a esse componente, mas de uma forma integrada com os conhecimentos da área de Edificações e que seja adaptada à faixa etária que busca o PROEJA. Moura (2007, p. 05) acredita na possibilidade de orientação da organização curricular por meio da estruturação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, articulada em quatro núcleos que interagem permanentemente. Entre eles, um núcleo comum em que a E.F. é parte constituinte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como uma parte diversificada, que integra componentes voltados para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre este e os conhecimentos acadêmicos.

Talvez fosse nesse momento que a E.F. pudesse se integrar dentro do PROEJA na perspectiva de qualidade de vida do trabalhador, sua relação com a ergonomia, ginástica laboral, doenças relacionadas ao trabalho, atividades em grupo, lazer e recreação, vivências motoras etc. Nesse viés, Souza e Brauner (2005) observam que

As aulas de educação física para jovens e adultos devem ser repensadas e elaboradas de maneira que possam contribuir para a formação não somente escolar desses alunos, mas também para a própria vida deles, visto que estes estão retornando aos bancos escolares em busca do tempo perdido, da escolaridade que não foi possível com a idade própria, esperando acima de tudo, que a escola apresente propostas diferenciadas daquelas que os afastaram anteriormente.

Os autores ressaltam também a importância do planejamento e da reflexão sobre as práticas de ensino no componente, considerando o docente como autor, pronto a engendrar práticas que possibilitem a percepção de práticas e análises corporais que possam atender às peculiaridades dos alunos.

Dessa forma, faz-se necessário repensar a prática pedagógica para os alunos do PROEJA, visto que as necessidades de um grupo tão específico dentro da escola trazem o desafio e o comprometimento de propor uma abordagem compatível a ele, podendo contribuir inclusive como instrumento de inserção social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne ao levantamento sobre E.F. em cursos de PROEJA, chega-se à conclusão de que o processo é longo e de que mais discussões são imprescindíveis, visto que, apesar de os entrevistados e os autores que fundamentaram esse trabalho constatarem a importância do componente curricular sobre vários aspectos, a própria legislação faculta a oferta desse componente curricular aos alunos do período noturno. Por conseguinte, a E.F. escolar precisa ser entendida como direito de todos e não só dos alunos do período diurno, para que haja igualdade de tratamento na formação de todos os alunos da escola.

O que se constatou com base nas entrevistas no decorrer da pesquisa é a necessidade de adequação desse componente ao público de PROEJA para que o seu significado seja compreendido pela comunidade escolar. Destaca-se, portanto, a importância da ação docente, com o professor de E.F. bem formado e bem preparado para trabalhar na perspectiva do PROEJA. Nessa direção, conteúdos como saúde, qualidade de vida, ergonomia, ginástica laboral, jogos, dança, atividades lúdicas, entre outros podem ser alternativas para abordagem dos conteúdos da E.F. que possibilite o envolvimento desses alunos no componente curricular, como parte integrante e integrada do todo que é o curso.

Diante dos resultados apresentados, chegou-se à conclusão de que o corpo docente envolvido no desenvolvimento do projeto do curso percebe a E.F. como componente curricular importante do curso Técnico em Edificações na modalidade PROEJA e que precisa haver uma maior integração dos conteúdos de componentes curriculares de formação profissional com os temas relacionados à E.F., associando a vida profissional à busca por qualidade de vida e saúde.

Por fim, a E.F. tem um papel fundamental no processo de conscientização não só corporal, mas também social de integração à comunidade em que os alunos do PROEJA estão inseridos. O cidadão precisa ser tratado igualmente em todas as oportunidades que lhe forem ofertadas, com as adaptações necessárias, mas nunca subtraídas sem embasamento científico. Essas subtrações são efetuadas com base em legislação que, na perspectiva da formação integral por meio de um currículo integrado, tornam-se obsoletas e ultrapassadas.

O desejo de transformação contido nos alunos de PROEJA traz a necessidade de componentes curriculares integrados e envolvidos com a realidade cotidiana desses trabalhadores-alunos. Para tanto, os alunos devem ser sensibilizados e ouvidos na formação de currículos, planos de curso, bem como em planos de ensino, para que estes sejam mais bem adequados ao cumprimento dos objetivos de uma educação que eduque integralmente para a cidadania e para o trabalho. Somente oportunizando a esses alunos as condições de desenvolvimento das habilidades que lhe permitirão conexão

com o mundo exterior, dar-lhe-emos melhores possibilidades de se tornarem cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres na vida e no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 26 mar. 2012.
- _____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- _____. **Decreto 5840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 13 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 26 mar. 2012.
- _____. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 26 mar. 2012.
- _____. Ministério da Educação - MEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ensino Médio. Documento-Base, 2009.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BLAIR, S. N.; CLARK, D. G.; CURETON, K. J.; POWELL, K. E. Exercise and fitness in childhood: implications for lifetime of health. In: GISOLFI, C. V.; LAMB, D. R. (Ed.). **Perspectives in exercise science and sport medicine**; v. 2; Youth, Exercise, and Sport. Indianapolis: Benchmark Press, 1989.
- BUCKWORTH, J.; DISHMAN, R. K. **Exercise psychology**. Champaign: Human Kinetics, 2002.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 17. ed., Campinas: Papyrus, 2010.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S. C. Conteúdos estruturantes: educação física. In: BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Médio. PCN mais. Brasília. No prelo.

- _____. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.
- _____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- SOUZA FILHO, M.; SOUZA, H. A. G. A educação física no PROEJA do IFRN – *Campus Natal Zona Norte: uma experiência pedagógica*. **Holos**, v. 1, p. 2-14, 2010.
- FIOREZE, S. M., AULER, D. A educação física no currículo da EJA e PROEJA, refletindo sobre PROEJA. **Produções de Santa Maria**, v.5, p.12-23, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELHEM, A. **A prática da educação física na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.
- MONTEIRO, C. A. et al. A descriptive epidemiology of leisure-time physical activity in Brazil, 1996-1997. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 14, n. 4, p. 246-254, 2003.
- MOURA, D. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**. v. 2, p. 4-30, 2007.
- MOURA, D. H. O PROEJA e a necessidade de formação de professores. In: PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2012.
- NAHAS, M. V.; PIRES, M. C.; WALTRICK, A. C. A.; BEM, M. F. L. Educação para a atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 1, p. 57-65, 1995.
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 2. ed. Londrina: Midiograf, 2003.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 4. ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.
- PIRES, E. A. G.; DUARTE, M. F. S.; PIRES, M. C.; SOUZA, G. S. Physical activity habits and stress in teenagers from Florianópolis-SC, Brazil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 51-56, 2004.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROJAS, P. N. C. **Aderência aos Programas de Exercícios Físicos em Academias de Ginástica na Cidade de Curitiba-PR**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- SOUZA, G. S.; DUARTE, M. F. S. Estágios de mudança de comportamento relacionados à atividade física em adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 104-108, 2005.



*A arte empenha-se na
percepção do mundo que
aliena os indivíduos de
sua existência e atuação
funcionais na sociedade
– está comprometida com
uma emancipação da
sensibilidade, da imaginação
e da razão em todas as
esferas da subjetividade
e da objetividade.*

{Marcuse}

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, especialista em Ensino da Arte, mestre e doutora em Arte pelo PPG-IdA/UnB – Brasília/Brasil, com pós-doutoramento em Cultura Visual na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal. Docente em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, na educação básica, técnica e superior. Pesquisadora cadastrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP/CNPq), em grupo de pesquisa do IFB. Exerceu orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura em Artes Plásticas – Prolicen – UAB/UnB.

>>

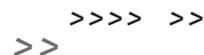
>>



>>>

O ensino da arte na Educação Profissional e Tecnológica

CRISTIANE HERRES TERRAZA





A inserção do estudo da Arte na escola foi consolidada há duas décadas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Há, no entanto, lacunas a serem preenchidas em relação ao entendimento do papel desse saber na educação formal, em seus mais diversos níveis. Tal questionamento incide com maior intensidade na Educação Profissional e Tecnológica.

Para que sejam efetuados esclarecimentos iniciais sobre a finalidade do ensino da arte na escola, é necessário entender que papel tal conhecimento tem na sociedade e no entendimento do indivíduo nela inserido, uma vez que, ainda, para muitos, trata-se de um saber essencialmente lúdico e/ou de entretenimento, voltado a determinado desenvolvimento de gosto e de lazer. Um equívoco.

A Arte constitui-se como *registro* da construção sensível e cognitiva do indivíduo social ante o seu meio e sua forma de organização, aí contidos valores, crenças, estruturas e microestruturas cotidianas que definem o próprio indivíduo. A investigação sobre as significâncias, e mais que isso, da sintaxe estabelecida nos objetos artísticos através dos tempos, pode elucidar sobre nossas atuais percepções sobre o mundo e como construímos visões particulares e globais por meio da cultura. Assim, além da promoção de sensibilização e incremento dos processos de subjetivação que auxiliam a promoção de autonomia, “pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores” (ZAMBONI, 2001, p. 22).

Este capítulo trata de aprofundar a discussão do papel da arte na escola, mais especificamente dos estudos das artes visuais no ensino técnico integrado e/ou subsequente ao ensino médio, a partir de uma proposição pedagógica que visa contemplar os acontecimentos visuais contemporâneos, não necessariamente artísticos, mas que podem ser investigados a partir da apreciação e do conhecimento artístico atual, assim como o historicamente construído.

ARTE E ENSINO

Perceber o ensino da arte como processo dinâmico que visa desenvolver habilidade perceptiva, sensível e crítica em relação aos acontecimentos visuais, implica construir ação pedagógica que não só proporcione a apreensão dos saberes artísticos construídos historicamente, mas também envolva a formação

de competências humanas que vão se estabelecer a partir das necessidades contemporâneas.

De tal maneira, o objeto artístico é considerado como “uma captação permanente do mais ínfimo movimento do gosto e das ideias de uma época” (FRANCASTEL, 1990, p. 32), sendo, portanto, sua constituição e a mudança de seu caráter de produção e conceituação constituinte de sua intencionalidade de elaboração da realidade em que se localiza cultural e historicamente. O estudo do objeto artístico precisa empreender a formação da literacia necessária ao entendimento dos sistemas visuais significados nos valores e conhecimentos elaborados em uma determinada sociedade:

O ser humano está acostumado ao fato que existem idiomas que para serem compreendidos precisam ser estudados, aprendidos; mas como a arte é primordialmente visual, ele tem a expectativa de que deveria captar a mensagem de imediato e é capaz de se sentir insultado se não conseguir. (HALL, 2005, p. 103)

O sistema visual utilizado em cada época ou sociedade aborda os empreendimentos de elaboração da realidade, concebidos por meio de seus conhecimentos e de seus valores. Isso se estende à contemporaneidade, cuja fragmentação, hiperindustrialização e globalização implicam sistemas visuais complexos que englobam tanto a publicidade para o consumo quanto as proposições artísticas de pós-produção em que não se reconhece uma linguagem previamente estruturada, mas que apresenta um objeto cotidiano retirado de seu uso e trazido para a esfera da arte, corrompendo-o e atribuindo-lhe outras relações.

De forma semelhante às práticas de letramento, faz-se necessário decompor a estrutura dos sistemas visuais, analisando suas significações, para recompô-la em entendimento de sua intencionalidade, empreendendo um olhar ativo sobre obras de arte, bem como sobre os acontecimentos visuais que não pertencem somente ao campo artístico: “uma das principais funções do artista é ajudar o leigo a organizar seu universo visual” (HALL, 2005, p. 103). Portanto, construir habilidade em literacia visual pode vir a significar o desenvolvimento de capacidades necessárias para a interpretação e fruição da cultura, de forma que o espectador perceba que as criações refletem estruturas de conhecimento e de poder e que aqueles que vivenciam um mesmo contexto histórico e sociológico não são imunes a essas criações.

A experiência estética não está restrita ao mundo da arte. O objeto estético é amplo e “inclui a obra de arte e o objeto natural. É possível viver uma experiência estética tanto diante de uma obra de arte, quanto perante a natureza” (FIGURELLI apud DUFRENNE, 1972, p. 15). Mais ainda, a experiência estética realiza-se também frente ao objeto cultural, como a propaganda, a música de massa, as novelas televisivas. A promoção dessa experiência a partir da apreensão da literacia do objeto estético

visual, qualquer que seja ele, pode elucidar sobre o pragmatismo das práticas atuais de produção, informação e técnica. O objeto artístico encarna, porém, um discurso que se constitui de maneira múltipla – caótica e borbulhante – e que remete às questões humanas, além das de seu próprio *status* e, ainda, aquelas sobre a própria arte. Assim, a experiência estética nascida a partir do objeto artístico, entendendo a estrutura composicional como resultante de um empreendimento de conhecimentos e valores de determinado contexto sócio-histórico, pode resultar numa maior sensibilização dos indivíduos para a leitura e interpretação dos eventos visuais não artísticos:

A tarefa da arte não é mais propor uma síntese artificial entre elementos heterogêneos, e sim gerar “massas críticas” formais, por meio das quais a estrutura familiar do mercado se transforma num imenso entreposto de linhas de venda, e, na verdade, numa monstruosa cidade de refugio. (BOURRIAUD, 2009, p. 28, grifo do autor)

A educação para o olhar, como a educação para o ler, constitui tarefa das várias instâncias sociais educativas, incluindo a escola, pois esta objetiva possibilitar o acesso amplo e crítico do indivíduo na cultura em que está inserido (e submetido). Nesse sentido, a instituição escolar pode facultar a construção de um processo dialético entre aluno e mundo, em que o primeiro assume plenamente sua condição de ser socializável e socializante na constituição de sua subjetividade e do contexto em que se insere. No ensino formal da arte na escola, o “contato com a produção de imagens de seu tempo” é de atenção “às imagens consumidas [...], resgatando na cultura da imagem o que é relevante na formação do indivíduo” (ALMEIDA, 1999, p. 73). A consequência da intensidade persuasiva dos eventos visuais sobre o indivíduo em diversos níveis da subjetividade expõe a necessidade de instrumentar o sujeito que vê, a fim de que possa *ler* criticamente a realidade contemporânea.

Marcuse (2007) afirma que “o elemento emancipatório da arte está na sua afirmação estética” (p. 59) e que “os critérios do caráter progressista da arte são dados apenas na própria obra como um todo: no que diz e no modo de dizer” (p. 26). A estrutura visual, portanto, compõe com o tema, o conteúdo da obra. Isso se aplica a imagens de arte ou não, pois a estruturação visual contém em si a intencionalidade da criação. Ou seja, o arranjo compositivo de uma imagem – disposição de cores, naturalismos, padrões de gosto, sintetizações, perspectivas, estilhaçamentos de espaço, planificações, dinamismos, entre outros elementos de linguagem – é o que produz o sentido a ser lido pelo espectador. É pela forma que se cria a significância do que está sendo emitido, como o que se quer dizer deve ser interpretado, por vezes de forma objetiva (publicidade e consumo), por vezes gerando um campo de significância subjetivo (aspecto, em geral, da arte).

Por conseguinte, a experiência estética pode ser emancipadora, mas também condicionadora de sentidos e desejos. Um dos princípios que deve fundamentar a prática pedagógica em arte é criar entremeios de leituras e interpretações das obras a fim de que o espectador ultrapasse a pura visualidade do tema e caminhe pela fruição do conteúdo a partir da forma.

Seria recomendável que o enfoque a ser dado nas ações educativas voltadas ao ensino da arte contemplasse a análise das realidades, com experiências que confirmam ao olhar sensibilidade e autonomia, a fim de impor uma distância entre o que se vê nos acontecimentos visuais e seu próprio desejo, desconstruindo o jogo de sedução inerente a essas imagens. Essa distância será aquela que possibilitará a construção de significados e sentidos próprios, em um processo de *significância* em que o sujeito se apercebe como substância fluida e porosa às interseções, conexões e atravessamentos da *matéria* cultural e social.

Portanto, o ensino da arte nos bancos escolares promoverá uma apropriação dos objetos artísticos historicamente construídos, bem como da cultura visual atual, na qual estamos todos imersos, que partirá do conhecimento do indivíduo, como ser subjetivo sujeito a relações de intersubjetividades, contemplando a análise do objeto visto em suas peculiaridades, identificando-o como um ponto de vista dentro do que se considera *o real*.

Na perspectiva de reconhecimento de si mesmo pelo conhecimento do meio, que atualmente se encontra povoado pelas tecnologias de mídia, a experiência estética tem por finalidade traduzir a imagem nos termos de nossa própria subjetividade, de nosso próprio desejo. As relações se estabelecerão nos entremeios do que seja o ser e do que seja o mundo por ele construído (o mundo cultural, social, político).

Assim, a educação em arte será concebida como uma trama a ser construída, destruída e novamente construída, a partir das relações que se estabelecem entre os participantes (mais que isso, cúmplices) do processo, seus interesses, suas preocupações, seus anseios e desejos, entre o saber artístico, seja o já constituído, seja o possível de ser constituído, e entre as significâncias que dele advêm.

Sob esse prisma, Stiègler (2002) aponta que o indivíduo poderá ser tanto resistente e independente quanto maior for sua força e capacidade de criar a diferença dentro do próprio sistema — uma prerrogativa da arte. Dessa forma, o autor sugere um propósito de mudança, de resistência a uma realidade de condução coletiva da memória. Esse intuito, que visa a alterar, modificar as estruturas predeterminadas, ele conceitua como invenção: “Não é suficiente “resistir”: é preciso pensar, propor e agir, isto é, *inventar*.” (p. 96)

Nesse mesmo viés, o ensino da arte deve conciliar-se ao conceito de escultura social⁶

6 Sobre o conceito de escultura social ver D. Rosenthal, *Joseph Beuys: o elemento material como agente social*. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202011000200008> Acesso em: 02 jan. 2013.

do artista e também teórico da arte contemporânea Joseph Beuys, na década de 60:

A escultura social é justamente a possibilidade da criação ligada à vida, envolvendo as várias instâncias – psicológica, política, cultural, educacional, social – de forma a valorizar o pensamento e a liberdade de pensar. O artista não é somente o que pinta e o que esculpe, mas aquele que pensa e gera significâncias e conceitos, baseados na vida, na existência, na liberdade, nas relações cuidadosas do ser com seus pares e com a natureza. (TERRAZA, 2013, p. 78).

O ensino da arte na educação básica não possui como princípio fundamental a formação de artistas. Esse ensino concretiza-se, contudo, no diálogo com o conceito de Beuys, uma vez que as habilidades a serem desenvolvidas implicam uma ampliação das percepções sobre os fenômenos sociais, estéticos, artísticos, históricos, filosóficos, entre outros, de modo a valorizar a liberdade de pensar, a criação autoral nas possibilidades de modos de viver.

Trata-se, portanto, de abordar a educação artística em sua análise estética, histórica e sociológica, mas que também contemple os estudos em cultura visual, entendendo-a como componente importante dos estudos em arte que envolve o campo visual não reconhecidamente artístico, que está presente como conjunto de acontecimentos visuais a que estão submetidos os indivíduos, cuja relevância se percebe na necessidade de habilitar os sujeitos para o criticismo dos eventos atuais:

Do ponto de vista educacional, a dimensão visual vai além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão de seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos. Assim, podemos dizer que a experiência visual é um processo dinâmico de transformação e, conseqüentemente, mais demorado e mais abrangente do que a instantaneidade da experiência do ver. (MARTINS apud MIRANDA, 2013, p.15)

Dessa forma, a experiência visual realizada no contexto do ensino formal da educação básica pode oportunizar ao aluno a inteiração sobre os processos estabelecidos na formalização das imagens e seus efeitos na conformação do olhar, questionando-se sobre a constituição de sua própria identidade frente à generalização que se impõe política, social e culturalmente.

EDUCAÇÃO E ARTE

É na sala de aula que o rito da palavra pode transformar-se, criando uma re-significação do discurso pela crítica e construção de novo sentido por meio dos

domínios de saber em que se estabelecem as disciplinas. Porém, para além desses domínios específicos, na transversalidade e/ou na transdisciplinaridade, dá-se a constituição de uma nova forma de abordar e construir conhecimentos e relações, incidindo de maneira transformadora na ecosofia do discurso. É no intervalo que se constitui o novo, é no intervalo entre o formal e o desejo que se empreende uma nova pedagogia que invente novas éticas e novas ecologias de saber. O tempo da escola é frequentemente abordado como um tempo futuro; o que se vive no presente só será útil em um tempo, em uma condição que ainda há de vir. É também nesse intervalo que se permite trazer a escola para o presente, vivenciando a construção do conhecimento para que o novo aconteça atualmente.

Desmistificar os textos oficiais (leis, parâmetros, portarias, decretos, currículos), na intenção de estabelecer diferenças, propósitos de decomposição e reorganização dos sistemas semióticos em vigência, possibilita mergulhos de significância na própria condição de indivíduo e de ser social da pessoa, como ser subjetivo ligado a muitas subjetividades.

Na instituição escolar, como coloca Guattari (1987, p. 54), “alguns trabalhadores estão em posição de lutar contra os sistemas de integração e de alienação”. Essa resistência se faz, principalmente, por meio do estímulo à polivocidade da expressão semiótica do aluno: a condição em proporcionar ao olhar e à mente o esclarecimento dos processos sociais de domínio e contenção, oportunizando também uma expressão pessoal sobre eles. Fazer com que os alunos construam percepção, metodologia e expressão próprias frente aos agenciamentos da rede de sistemas dominantes, de forma que possam resistir à subversão de seu desejo às diversas formações de poder, pois como nos diz ainda esse autor, “a interrupção e a subversão dos fluxos de produção e da circulação de signos emitidos pelo poder são um campo sobre o qual podemos agir diretamente.” (GUATTARI, 1987, p. 57).

A imagem, na arte e na contemporaneidade dos acontecimentos visuais, consiste em uma espécie de texto oficial no qual se cristalizam comportamentos, valores e conhecimentos, de modo que “o universo visual modula [e é modulado pelos] nossos modos de ver a realidade” (CUNHA, 2013, p. 163, comentário nosso). Efetuar análises de imagens que objetivem a construção de sentidos a partir da criticidade aos sistemas dominantes, bem como daqueles que pouco a pouco corroem o tecido social instituído implica reflexões inter e transdisciplinares a fim de buscar fatores que possam contribuir para a inventividade.

A sala de aula se estabelece como espaço em que coexistem o instituído, na observação dos textos oficiais, e a invenção, na construção diária de sentidos e significâncias, formas e caminhos do pensar, diversidade e multiplicidade de valores, com os quais os interlocutores responsáveis pela tecelagem do saber urdirão novas conexões.

A ação pedagógica deve se estabelecer considerando o indivíduo como um território composto e determinado não somente por uma essência, mas por uma série de componentes que o atravessam e que se organizam em relação uns com outros. Cada indivíduo constitui-se como um terreno subjetivo peculiar — a presença em si de uma singularidade e de uma finitude (GUATTARI, 1990, p. 53) — submetido ao campo de relações sociopolíticas. Dessa forma estabelecido e intensificado, o fazer pedagógico fará surgir uma nova classe de relações que não se limitará ao domínio escolar, mas atravessará os muros da escola, realizando procedimentos visíveis e transformadores.

Na escola, as possíveis leituras das relações estabelecidas entre os acontecimentos visuais e a formação do indivíduo, pertinentes ao estudo da imagem, podem ser feitas também a partir da transversalização de saberes sociológicos, filosóficos, históricos, políticos, artísticos, nos mais variados campos do conhecimento contidos no currículo escolar. É relevante ressaltar, embora neste trabalho isto não passe de uma observação que não evoca uma abordagem em profundidade de argumentação, que os saberes científico e técnico não estão isentos de todas as instâncias de saber acima referidas e que, portanto, entender o núcleo rígido em que se conformam as Ciências da Natureza e a Matemática, por exemplo, significa compreender como e a partir de que valores e necessidades esses campos de saber se compõem.

A educação formal deve tratar não só de uma transmissão dos conhecimentos historicamente formados, mas também, a fim de promover caminhos de inovação, dar a reconhecer os princípios epistemológicos dos saberes. Assim sendo, existem diversas possibilidades de agir, de construir saberes, de realizar diferentes caminhos de olhar, empreendendo novas ações e percepções, à medida que se engendra o entendimento sobre objeto observado e/ou analisado. Nessas mais diversas possibilidades, atividade e passividade entrecruzam-se:

A magia está em que o olhar abriga, espontaneamente e sem qualquer dificuldade, a crença em sua atividade — a visão depende de nós, nascendo em nossos olhos — em sua passividade — a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo. (CHAUÍ, 1995, p. 34).

A análise reflexiva sobre a disponibilidade do olhar diante das realidades apresentadas e a apreciação crítica dos acontecimentos visuais com o objetivo de aperceber-se daquilo que não é dito e daquilo que não é visto serão consideradas como princípios orientadores na proposta de trabalho pedagógico em arte. Nesse processo de reconhecimento do poder de agenciamento exercido pelo universo visual, trata-se de uma educação estética, desenvolvendo a habilidade de olhar

competentemente, tendo como recurso facilitador da aprendizagem o próprio objeto de estudo, que é a imagem.

O olhar competente se constituiria como aquele advindo de uma apropriação do desejo como um fluxo e uma intensidade geradores de contextualizações e inferências pessoais sobre a realidade que o cerca, administrando à imagem um significado que lhe pertença: seja no reconhecimento de si mesmo, seja na identificação do outro, seja no estabelecimento de uma relação de intersubjetividades.

Propõe-se, então, que a educação seja um instrumento catalisador dessa tarefa: abolir o olhar seduzido inábil para a leitura da imagem em seus sistemas visuais, a qual, conforme afirmado por Martins (apud MIRANDA, 2013, p. 15) e já citado neste trabalho, “pressupõe uma compreensão de seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos”, habilitando o indivíduo a um olhar competente. Instrumentar o indivíduo, na constituição de sua subjetividade, a perceber e analisar para assim poder interpretar e agir no mundo que se apresenta por meio do visual.

O que a educação necessita realizar a fim de persuadir o olhar a realizar experiências não alienantes é capacitar o espectador — o educando — a conferir e a reconhecer o que lhe diz respeito na imagem que se apresenta e qual o jogo de sedução nela contido. Mais que isso, é impor a distância indispensável entre o que o espectador vê e seu próprio desejo. Analisando as peculiaridades do objeto visto, aquele que o contempla poderá identificá-lo como um ponto de vista dentro do real.

Como veremos mais adiante, uma prática pedagógica no ensino da arte pode tornar-se uma possibilidade de não sucumbir à homogeneização, proporcionando ao indivíduo a condição de resistência, de invenção da diferença. Assim, o ser, possuidor de uma subjetividade singular, pode se corresponder com outras subjetividades, em um processo de inter-relação, relacionando-se com a realidade de modo próprio e específico, pela projeção de seu desejo.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E ENSINO DA ARTE

A abordagem adotada para o ensino da arte nas escolas vem sofrendo reflexões e proposições que implicam estudo e reelaboração das ações efetuadas no âmbito da sala de aula. Novas relações (com o saber, com o virtual e o atual e com as pessoalidades, em suas várias instâncias, seja subjetiva, social, cultural e política) são necessárias para entender e contextualizar essas mudanças. Concomitantemente, imprime-se uma necessidade iminente de interpretação e crítica das realidades mediadas pelos sistemas de controle e agenciamento sociais e da constituição e padronização da imagem advinda dessas realidades.

Deve-se treinar o desenvolvimento da curiosidade, da sugestão e de hábitos de explorar e testar o alcance e a eficiência do pensamento. Um assunto – qualquer assunto – é intelectual na medida em que a pessoa, a quem tenha sido dado, consiga efetuar este crescimento. (DEWEY apud TAVARES, 2001, p. 74).

Dessa forma, a arte-educação formal “no sentido de uma percepção mais integral e um aproveitamento maior da arte” (REED, 1970, p. 112), promovida por ações de transformação constante, faz-se fundamental, pois, como já observado anteriormente, o universo visual em que estamos inseridos é composto por valores de nosso tempo e compõe as nossas peculiaridades.

Em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica, o ensino da arte constituiu-se, por nosso ponto de vista, sobre quatro preocupações: a) a relativização de um conhecimento historicamente dado, reconhecendo-o como produto de culturas cujos pilares sofrem modificações; b) o reconhecimento da complexidade dos saberes a partir de abordagens inter e transdisciplinares; c) a compreensão dos sistemas visuais atuais, conforme frisado neste texto; e d) as construções de significado pela fruição de estruturas visuais que tratem particularmente do mundo da produção e do trabalho e da área específica à formação do curso.

Inicialmente, no que se refere ao saber historicamente dado, o objetivo de estudo é entender o acervo da arte como expressão de sensibilidades e sentidos de cada época/sociedade. O léxico visual e sua estruturação dizem respeito a como cada grupo social percebe e conceitua o mundo em torno de si, observando-se também as peculiaridades individuais de cada autor de acordo com suas próprias personalidades.

Elementos da estrutura visual de uma época podem ser retomados ou banidos de acordo com a dinâmica de percepção e valoração dos fenômenos e da geração de conhecimento e inovação de cada época. Um exemplo disso é como o movimento romântico no início do século XIX desconstrói a perspectiva linear inserida no Renascimento, e pouco modificada no Barroco, para conferir a noção de espacialidade na imagem, uma vez que aquele movimento constrói a relação entre espaço e ser humano de modo bastante diverso, uma vez que inclui a interioridade do ser.

Tal conhecimento, portanto, não deve ser invocado como conteúdo fechado em si mesmo, mas relativizado a partir da experiência estética, uma vez que, segundo Hall

[...] o homem moderno está para sempre privado da plena experiência dos muitos mundos sensoriais de seus antepassados. Estes mundos estavam inevitavelmente integrados e profundamente enraizados em contextos organizados que podiam ser compreendidos em plenitude apenas por pessoas de sua época. (HALL, 2005, p. 104).

Assim, a apreciação estética, juntamente com a contextualização histórica e sociológica, poderá auxiliar no entendimento não só dessas distâncias temporais e perceptivas das várias manifestações artísticas, mas também proporcionar o entendimento sobre a relação entre o sistema léxico visual e sua correlação com as peculiaridades de cada sociedade. Isso nos apresenta uma abertura para pensar as diversas possibilidades de construção de sensibilidade e de realidade que podem ser efetuadas, inclusive na atualidade.

A contextualização à apreciação estética revela a necessidade e a possibilidade de interação entre os diversos saberes no que se refere à análise e entendimento do conhecimento elaborado historicamente, mas também nos coloca a importância e imprescindibilidade atual sobre o tratamento complexo das aproximações com a realidade cotidiana, seja ela local, regional ou global. Tal complexidade pode ser efetuada pelo diálogo com outros componentes curriculares efetuados por práticas educativas integradoras. Assim, busca-se proporcionar que o aluno construa/reconstrua o conhecimento de forma significativa, numa relação dialógica e interventiva em relação à realidade. Por esse viés de proposição, são valorados outros aspectos que não só os cognitivos, mas também os afetivos, históricos, filosóficos, técnicos e sociais.

Mas, para se ecologizar o pensamento e os saberes é preciso o rompimento com o velho dogma reducionista de explicação da realidade e do conhecimento, para que se possa perceber a complexidade das relações existentes entre partes e todo, entre sujeito e objeto, entre educador e educando, pois os sistemas complexos se entrecruzam, se mesclam, ao mesmo tempo em que se auto-eco-organizam em sua dinâmica operacional. (MORAES, 2012, p. 24).

Este texto não objetiva a descrição de práticas pedagógicas integradoras, porém, é imperativo ressaltar que tais procedimentos baseiam-se em profundo diálogo e valorização equânime de cada um dos saberes que podem auxiliar numa abordagem mais complexa e completa de um assunto ou fenômeno, tendo em vista, no entanto, que “nenhum indivíduo tem liberdade para descrever a natureza com absoluta imparcialidade, mas é forçado a seguir certas modalidades de interpretação mesmo no momento em que se acredita mais livre” (WHORF apud HALL, 2005, 116), uma vez que não nos livramos das linhas de pensamento e ação de nossa formação e cultura, bem como daquelas valoradas em nossa época e sociedade.

É por este viés que se entende a necessidade de compreensão de sistemas visuais. Nosso sistema perceptivo (sentidos) sofre, a partir da cultura, um determinado condicionamento sob o qual tecemos a realidade. Os sistemas visuais expõem esses condicionamentos que, conforme abordado, são dinâmicos e acompanham

as características sociais dos grupos. Tais sistemas podem contribuir para a constituição/restituição do olhar crítico e singular, mas também podem agredir, afetar, interferir e destonalizar a construção do olhar emancipado do sujeito, procedimentos descritos e reflexões já efetuadas anteriormente neste texto.

Interessa-nos abordar esse princípio do ensino da arte inserido na Educação Profissional e Tecnológica, considerando a atual legislação e as diretrizes para essa modalidade de educação que versam sobre a emancipação dos sujeitos em relação ao *mercado* do trabalho e ao desenvolvimento de competências inerentes ao seu posicionamento em relação ao *mundo* do trabalho. Isso quer dizer que não nos contentamos com a formação de sujeitos que atendam somente aos requisitos de um determinado mercado em uma conjuntura específica, mas que almejamos habilitar o sujeito em relação ao mundo produtivo de forma que ele possa explicá-lo, compreendê-lo e, se assim o desejar, transformá-lo.

Desse modo, o estudo da arte, além de ampliar o entendimento sobre a realidade, deve favorecer a reflexão sobre as especificidades a que se conectam os alunos por meio da formação técnica profissional. É entendendo as complexidades que perpassam essa formação, incluindo o universo visual dela derivado ou por ela alimentado, que se pode partir para a apreensão do “mundo real”. Pode-se transformar o viés técnico-profissional numa chave de percepção do mundo. Ressaltamos, no entanto, que as reflexões sobre o mundo devem ser efetuadas *a partir* desse viés, ampliando-se em relação a sua visão mais global e complexa e não *somente* por esse viés. É nesse sentido que se preconiza o trabalho como princípio educativo, ou seja, “considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade” (BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 45).

O papel do docente nessa abordagem é de estruturar reflexões sobre estruturas visuais que se fundamentem na passagem do mundo da produção artesanal para os valores do mundo industrial, nas questões humanas elencadas a partir dessas mudanças (subjetividade, interioridades e sistemas de objetividade, incluindo a ciência), assim como as expressões que abordam determinadas especificidades dos saberes da formação técnica. Como exemplo disso, podemos citar as questões sobre representação e simbolismo presentes no conceito constituinte do mobiliário em cada época ou sociedade, no caso do curso técnico em móveis; ou o conceito de “rede” presente nas manifestações barrocas em diferentes países e culturas (dominantes ou dominadas, leigas e religiosas), num curso que aborde organização e métodos (almojarife, sistemas de rede etc.); ou, ainda, a relação do ser humano como ser social e construtor de sistemas no que diz respeito à sua relação com a natureza, no curso de agropecuária.

As proposições aqui elencadas são apenas ilustrativas, e cabe ao conjunto de professores de um curso dialogar e empreender reflexão sobre que princípios devem ser tratados no curso e como a análise das obras historicamente construídas, bem como os acontecimentos visuais contemporâneos, colabora para essa reflexão, incluindo o acesso à experiência estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre o ensino da arte, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica, caminham por entre paradoxos que vão do reforço à interioridade do ser humano por meio da experiência estética particular, pela qual se encontram de modo peculiar sujeito e obra, até a desconstrução dos sistemas visuais com a intencionalidade de interpretação da organização das realidades cotidianas em seus mais diversos níveis de aproximação do indivíduo. Não é demais observar que a educação é algo político e as ações, as relações entre sujeitos, os procedimentos e os conteúdos que compõem o currículo expressam uma visão particular de mundo e do que se quer manter e/ou promover por meio dela.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2002, p. 43-44).

Marcuse (2007, p. 36) aponta que “a arte [...] pode tornar consciente a necessidade de mudança, mas apenas quando obedece à sua própria lei contra a da realidade”. O autor coloca assim a necessidade primordial do encontro do espectador com a construção artística, uma vez que essa, essencialmente estética, é potencialmente uma possibilidade de “fuga para a interioridade [...] que pode bem servir como baluarte contra uma sociedade que administra todas as dimensões da existência humana” (p. 40). A experiência estética proporcionada pelo objeto artístico conforma-se como resistência aos agenciamentos dos indivíduos pelos sistemas de domínio.

Porém, não nos basta a resistência do indivíduo. É necessário que a sua visão da coletividade e das estruturas da realidade aconteça a partir da perspectiva de criticidade, aspecto que encontra ressonância com o que apregoa a UNESCO, desde sua primeira conferência mundial sobre Educação Artística, realizada em Seul, no ano de 2006.

As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspectos da existência humana.

Nesse sentido, as atuais propostas metodológicas no ensino da arte devem organizar-se de maneira a contemplar o entendimento substancial das questões do indivíduo na constituição de sua subjetividade e o atravessamento desta pelas diversas subjetivações que compõem o meio em que está inserido, bem como o agenciamento de seu desejo e de suas ações no espaço pessoal e social. Tais propostas devem considerar também uma estruturação de saberes que parta das inquietações dos alunos sobre os objetos visuais que compõem sua experiência estética, informativa e educativa.

Entendendo que os instrumentos de agenciamento social se estabelecem, em grande parte, por meio do visual, a educação artística deve procurar subverter o olhar seduzido pelos sistemas visuais e possibilitar aos indivíduos a invenção de novas possibilidades e interpretações por meio de seus próprios e singulares pontos de vista. Pensando em uma prática pedagógica contextualizada e dialética, essa tarefa ocorre por meio do diálogo com os diversos saberes presentes na escola. O ambiente escolar deve ser entendido como um lugar de fronteiras fluidas, que permeia e plasma-se às outras instâncias da sociedade e da cultura.

Por fim, é importante ressaltar o respeito à autonomia na formação de gosto a partir da microcultura de cada indivíduo. Ou seja, pela proposição de educação em arte defendida neste texto, não existe, a priori, a precedência ao estudo de uma determinada teoria ou história da arte que contemple a cultura eurocêntrica ou qualquer outra de cunho hegemônico. Entende-se a imprescindibilidade de uma prática em ensino da arte que oportunize a ampliação do universo visual de cada um dos alunos a fim de explorar maior quantidade de sistemas de organização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BOURRIAUD, N. **Pós-Produção**. São Paulo: Martins, 2009.
- BRASIL/MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico**: documento base. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2011.
- CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- CUNHA, S. R. V. Algumas considerações sobre as imagens. In: MARTINS, R. e MARTINS, A. F. (Org.). **Trânsitos e fronteiras em educação da cultura visual**. Goiânia: FUNAPE, 2014. p. 15-30.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- FRANCASTEL, P. **Pintura e Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo..** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.
- HALL, E. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MARCUSE, H. **A dimensão estética**. Lisboa: 70, 2007.
- MIRANDA, F. Repertórios de cultura visual em La ciudad de Montevideo. In: MARTINS, R.; MARTINS, A. F. (Org.). **Trânsitos e fronteiras em educação da cultura visual**. Goiânia: FUNAPE, 2014. p. 15-30.

- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2014.
- REED, S. O cineasta e o público. In: CREEDY, J. (Org.). **O contexto social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. p. 101-120.
- STIEGLER, B. O preço da consciência. In: MEDEIROS, M. B. (Org.). **Arte e tecnologia na cultura contemporânea**. Brasília: Dupligáfica, 2002, p. 93-100.
- TAVARES, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TERRAZA C. H. **O conceitualismo e a arte tecnológica: um estudo sobre a relevância da recepção e da fruição**. Tese (Doutorado em Arte), Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14099/1/2013_CristianeHerresTerraza.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- UNESCO. **Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI**. Disponível em: <<http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- ZAMBONI, S. **A Pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.



*Fazer, escutar, conhecer,
são três abordagens que
convergem e ferramentas que
existem, a serem associadas
de forma estreita. Mas
muito astucioso será quem
souber dizer como, por obra
de que ferramentas, em
que contexto, todas essas
abordagens se reorganizarão
daqui a quinze anos.*

{Delalande}

Graduado e mestre em Música pela Universidade de Brasília (UnB) onde pesquisou o processo de formação do choro e da linguagem dos duos de violões nos regionais de choro. É professor da Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) de violão popular, violão de 7 cordas, Harmonia das Funções Tonais e História da Música Popular. Além de atuar na formação de profissionais em música, leciona na educação básica de nível médio em escolas particulares de Brasília e cursos preparatórios para ENEM. Já participou de importantes congressos no Brasil e no exterior, tendo como principais temas de interesse história e música; música popular do Brasil e da América Latina; identidade nacional; violão; choro, tango, milonga e gêneros musicais no cone sul. Como músico, já tocou e gravou com importantes artistas da capital e mantém atividade como violonista solo e acompanhador.

>>

>>



>>>

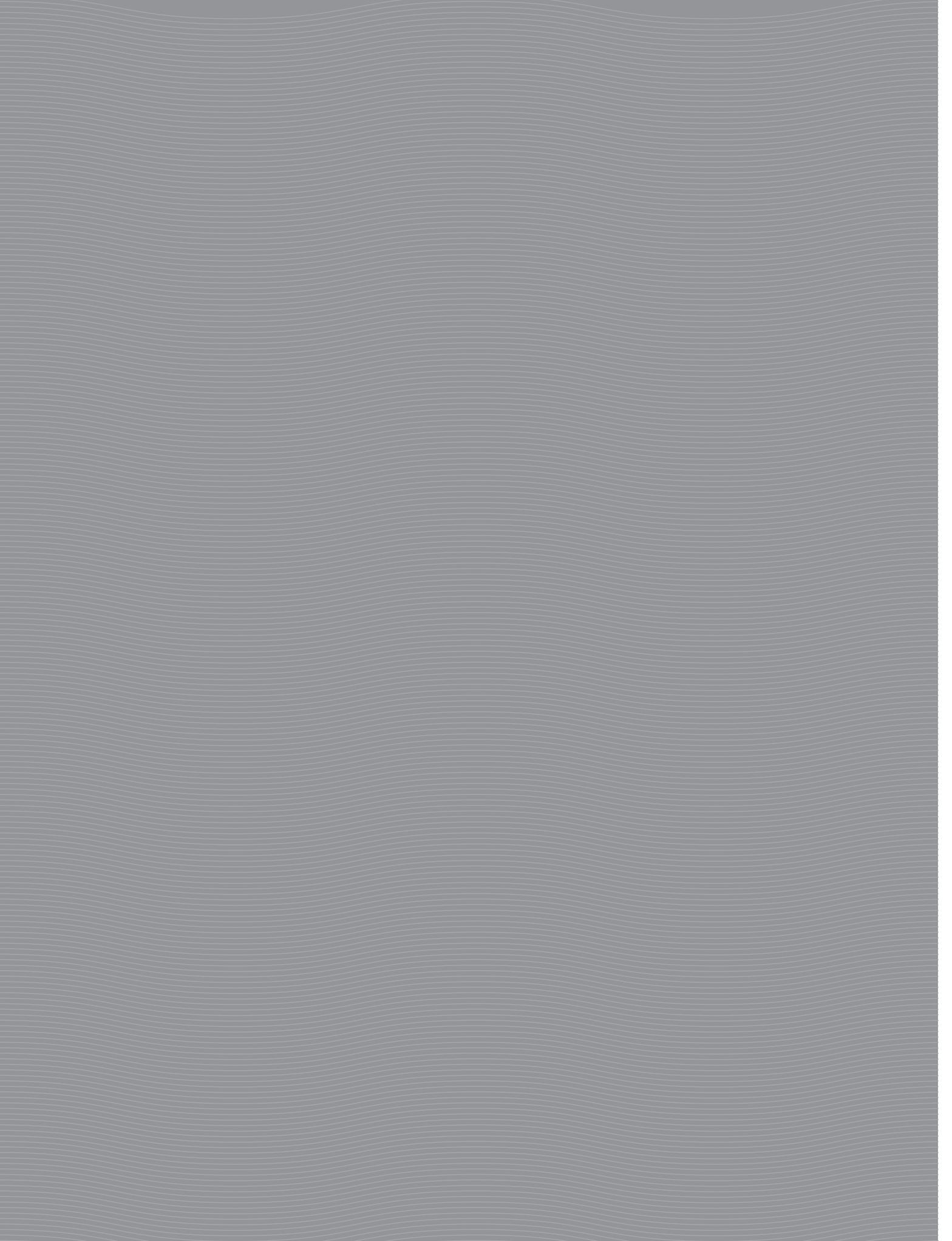
*O som da música na
escola: a crítica e a
interdisciplinaridade
na aula de música*

FELIPE FERREIRA DE PAULA PESSOA



>> >>>> >>





A música, como disciplina do currículo da Educação Básica, vem passando por uma série de discussões acerca de seus propósitos, métodos e fins nesse contexto. Desde 2008, quando passou a ser disciplina obrigatória desse segmento educacional, muitas foram as propostas e reflexões que alimentaram as salas de aula de diferentes regiões brasileiras. A maior parte dessas experiências teve como palco principal a sala de aula da Educação Infantil ou Ensino Fundamental I. Dificuldades como a falta de professores e de uma orientação curricular que norteie de modo mais objetivo a participação da música nos segmentos mais avançados contribuem para a carência de propostas e discussões dessa disciplina no Ensino Médio.

Brasília pôs-se, anteriormente à lei, como protagonista de algumas das experiências que têm sido discutidas em âmbito nacional. Em 1996, a Universidade de Brasília iniciou o Programa de Avaliação Seriada, o PAS, cujos objetos de conhecimento já envolviam as artes em suas manifestações visuais, cênicas e musicais. Todavia, tais disciplinas apareciam como eletivas, ao passo que o estudante deveria escolher a que mais lhe conviesse. Em 2006, passou-se a cobrar na prova do PAS as três disciplinas artísticas para todos os candidatos, iniciando, assim, uma nova etapa que muito contribuiu para a implementação da lei, em 2008, e mesmo para a ampliação e consolidação das artes nos objetos de conhecimento do ENEM.

Não tratarei aqui dos méritos da nova legislação que tornou o ensino de música obrigatório na Educação Básica, mas abordarei, principalmente, como os efeitos dessa lei vêm atuando diretamente na prática pedagógica. Se nas primeiras propostas do PAS/UnB o aluno que escolhia a disciplina para sua prova era, normalmente, aquele que já possuía um desenvolvimento musical, formal ou informal, hoje a música se apresenta como uma disciplina obrigatória a todos os alunos, somando-se às inúmeras disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio, uma vez que é objeto de avaliação tanto nesse programa de avaliação e acesso à universidade, como no vestibular tradicional da Universidade de Brasília e também no ENEM. Como consequência, além de perder a magia e a espontaneidade de se buscar uma aula de música fora do ambiente escolar, a música acaba, muitas vezes, por se tornar mais uma na corrida atrás de nota ou mais uma ameaça de reprovação.

Um dos questionamentos mais incidentes em minha experiência no Ensino Médio é: por que temos que aprender música? A resposta para essa pergunta não se faz como objetivo central das discussões aqui propostas e, mesmo entre alguns profes-

sores e pesquisadores em educação musical, também não se apresenta de forma clara. De fato, não se trata de melhorar a concentração ou a coordenação motora, ou mesmo favorecer o desenvolvimento cognitivo e as relações sociais. Não são os benefícios e valores humanos que a prática musical possui que a sustentam dentro do currículo da Educação Básica. A música é importante como disciplina por si mesma. Trata-se de uma linguagem que transversaliza as relações humanas e que está presente a todo o momento, veiculando ideias, emocionando pessoas, criando sensibilidades, lutando pelos direitos de uns e afinando os corações de outros; a música é parte de nossas vidas e, assim como as demais manifestações artísticas, compõe habilidades para o homem se comunicar e interpretar os códigos de sua sociedade.

Carecemos de um sistema de educação musical que acompanhe toda a trajetória escolar, que dialogue com cada etapa da formação, como ocorre em alguns países. Por isso, muitos jovens que chegam ao primeiro ano passaram todo o Ensino Fundamental sem aulas de música, ou apenas com as remotas recordações da musicalização da Educação Infantil. Assim, não se chega ao Ensino Médio com toda a experiência musical que ele adquiriu, proporcionalmente, na Matemática. Em muitos casos, trata-se de uma iniciação à linguagem musical, porém, feita sem a iniciação a um instrumento específico. Algumas escolas oferecem práticas de banda e/ou coral, mas essas atividades, que possuem grande valor no aprendizado musical, não contemplam em sua totalidade a proposta da prova do PAS ou do ENEM.

Então, que tipo de ensino tais provas requerem? Que tipo de aula de música está sendo proposta para o Ensino Médio e para as avaliações de ingresso nas universidades brasileiras? Como o ensino da arte e da música, especificamente, está se inserindo na dinâmica de sala de aula formal? Como o ensino de música pode estar relacionado ao universo profissional que será enfrentado por esses jovens? Essas questões norteiam uma importante reflexão sobre o incipiente retorno da disciplina ao currículo, que envolve a essência do que realmente pode ser considerada uma aula de música dentro desse contexto de Educação Básica, bem como a observação sobre em que aspecto o aprendizado musical em um conservatório ou escola específica de instrumento se diferencia da aula na escola.

Neste capítulo, buscarei delinear algumas concepções e propostas de inserção da música no Ensino Médio. Tomo como objetivos principais para essa inserção o desenvolvimento da crítica e da interdisciplinaridade como meios de compreensão e de produção de significados da/na realidade em que os jovens se encontram e na qual a música está presente em uma constante relação com outros saberes, assim como na construção de uma identidade política e social. Urge, assim, a necessidade de se estabelecer uma interação dialética entre música, mídias e contexto, ou como sugere Ferreira (2012), um triângulo entre música, história e comunicação.

Considerarei uma abordagem em que me coloco sob a perspectiva de um obser-

vador que está presente no contexto escolar, na figura de professor, compartilhando algumas experiências e observações que foram desenvolvidas ao longo de minha atuação no Ensino Médio, tanto em escolas particulares como na rede pública do Distrito Federal. Tal perspectiva encontra justificativa na necessidade entre mediador – professor – e os agentes do processo de aprendizagem em buscar um mesmo estatuto epistemológico, possibilitando uma construção coletiva do conhecimento.

MÚSICA E CONTEXTO

A experiência musical, seja como performance ou apreciação, afeta diretamente as relações sociais e emocionais no cotidiano. Sendo usada com fins políticos, emocionais, publicitários ou meramente para deleite estético, a música está presente em diferentes mídias que preenchem boa parcela do tempo diário. Contudo, essa manifestação é, em grande parte, destituída de seu potencial crítico-reflexivo. O historiador Marcos Napolitano ressalta que, “além de ser veículo para uma boa ideia, a canção (e a música popular como um todo) também ajuda a pensar a sociedade e a história. A música não é apenas boa para ouvir, mas também é boa para pensar”. (NAPOLITANO, 2005, p 11).

O historiador, que aproximou sua pesquisa da música popular ao embarcar no contexto da ditadura militar, propõe que se olhe a música sob uma perspectiva crítica, que pensa a sociedade a partir de uma de suas principais representações culturais. Em cada momento histórico há uma prática musical que é influenciada pelo contexto e, dialeticamente, o influencia. Logo, o estudo da música deve perceber como os elementos intrínsecos à música, que compõem sua estrutura melódica, rítmica e harmônica, por exemplo, se relacionam com um recorte histórico e o representam a partir de um determinado grupo social.

Pode-se perceber, assim, que as práticas musicais compõem discursos que podem ser vistos como formas “de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50). Ao produzir sentidos, a música estabelece uma recíproca relação entre o contexto, os sujeitos participantes e o objeto em si, criando símbolos e representações que se inter-relacionam com diversos grupos sociais.

Porém, a música não se apresenta como um veículo neutro de discursos sociais, mas constitui-se como uma manifestação ativa que fornece “os meios, as linguagens, os circuitos” pelos quais as diversas manifestações musicais dialogam com o passado e o presente. Estabelece-se uma propriedade histórica à música que, sob a ausência dessa perspectiva, não seria possível conferir-lhe sentido.

Por isso, compreender o ensino da música sob um viés teórico exclusivista, sem reconhecê-la como uma forma de discurso, seria tratar de uma disciplina sem

significados. Não há significado inerente a uma melodia ou harmonia. Há uma construção social que estabelece tais significados. Esse, talvez, seja um dos desafios principais de uma aula de música para o Ensino Médio: conseguir conduzir à compreensão dos significados das diversas práticas musicais vivenciadas em sua historicidade e no contraponto com o presente.

Não significa, porém, abordar a música apenas pelas suas características históricas; afinal, pretende-se uma educação musical e, como já fora dito, não se trata de um veículo neutro da história. Seja por meio da prática instrumental ou da apreciação – ambas atividades consideradas como formas ativas de se relacionar com a música – o que deve ser valorizado é a compreensão da linguagem musical e seus significados.

Esboça-se aqui uma alternativa que almeja aproximar o jovem do Ensino Médio da linguagem musical, muitas vezes vista como um conhecimento intocável para os que não possuem dons – outro mito corriqueiro imposto à música. Compreender como uma melodia foi usada para exprimir um sentido em um momento preciso de uma sociedade ou grupo social permite, como hipótese aqui levantada, quebrar a barreira que distancia esse jovem da experiência melódica.

Pode-se definir melodia de modo bastante simples: uma sucessão de notas musicais. Tal definição não apresenta grande dificuldade intelectual ao aluno de primeiro ano, por exemplo. Entretanto, mesmo sabendo nomear as notas musicais, permitindo-lhe organizá-las em uma sequência, aferir um sentido a elas, não se apresenta como uma tarefa reciprocamente fácil. Não depende de só saber o nome das notas ou sua entonação; apropriar-se e dar um sentido necessita um mergulho mais profundo na crítica e reflexão sobre o objeto e sobre si mesmo.

O universo lúdico de uma criança traz naturalmente essa conscientização de si no fazer musical. No entanto, o adolescente encara no Ensino Médio um momento reflexivo em que questiona a todo o momento a si próprio e sobre sua posição no mundo. É preciso que um conceito como “sucessão de notas musicais” não esteja fora desses questionamentos, pois uma melodia de uma música qualquer que ele ouça regularmente já faz parte da vida desse adolescente e já possui muitos significados dentro desse processo. Por que então o ensino da música da escola estaria fora disso? Como diminuir a distância da experiência musical cotidiana da praticada em sala de aula?

Para tanto, recorrer à história pode ser uma das alternativas a promover essa aproximação. Descrever contextos é uma forma de se descrever e de pensar a si próprio; a história pode ser uma maneira de encontrar sentido em si mesmo. O medievalista Paul Zumthor encontra na oralidade da poesia medieval uma forma de dar significado às práticas literárias, reconsiderando o conceito de literatura a partir da compreensão do corpo e da performance na construção desses significados. Sua busca pela compreensão daquele passado é impulsionada pela consciência da historicidade de seu próprio presente.

O sentimento que, necessária e felizmente, temos do passado, esse sentimento que em geral cada um de nós lenta e laboriosamente adquiriu e afinou, esse sentimento nos pega pelo pé. É preciso sabê-lo, e dizê-lo. O passado se oferece a nós como uma mina de metáforas com a ajuda das quais, indefinidamente, nós nos dizemos. Por que não confessá-lo e fazer dessa confissão um ponto de partida? Uma distância insuperável nos separa daquilo que denominamos Idade Média; ela mede uma diferença que nada jamais reduzirá. A sua única qualidade é a histórica, o fato de que nós possuímos (e que a Idade Média possuiu por sua vez) uma historicidade própria, pela qual e na qual existir (ZUMTHOR, 2007, p. 97).

Tal necessidade em encontrar uma historicidade “pela qual e na qual existir” é justamente a busca por significados que perpassam o universo dos jovens. Algumas práticas musicais, entretanto, já possuem significados em sua vida, pois são detentoras de uma historicidade própria, marcada pelas experiências cotidianas de seu passado. Ampliar para uma macroexperiência de vida, que consiga abranger diferentes estilos musicais em seus distintos contextos e significá-los, imbuiria nos elementos da linguagem musical uma mediação dessa descrição de sentidos a si próprio. Metáfora semelhante é escrita por Walter Benjamim: “Tal como as flores se voltam para o sol, assim também, por força de um heliotropismo secreto, o passado aspira a poder voltar-se para aquele sol que está a levantar-se no céu da história” (BENJAMIM, 2013, p. 11). E a cultura é um meio para levantá-lo.

Nessa perspectiva, o compositor e pesquisador Clodomir Ferreira propõe uma concepção metodológica para pensar e estudar a música cujos focos se estabelecem em três vértices: produção musical, meios de comunicação e contexto social. Essa abordagem não busca a construção de uma nova disciplina, mas visa a uma abordagem múltipla, que reconhece a importância dos conhecimentos específicos de cada área, “suplantando métodos e objetos de disciplinas e interdisciplinas”, como afirma o pesquisador, que completa que “o importante é provocar um diálogo entre as disciplinas, extraíndo delas as teorias e métodos que se completam” (FERREIRA, 2012, p. 116). Partindo dessa premissa, Ferreira constrói, não um sistema único e verdadeiro, mas, dentro de suas limitações, uma proposta que abrange música, comunicação e história: o triângulo.

Assim, o percurso passa pela produção musical, buscando conhecer e desvendar os estilos, a estética, os temas, a vida emocional e a biografia de artistas. O outro vértice caminha para o entendimento da influência dos meios de comunicação, identificando a hegemonia de cada um em determinado período, e como as características tecnológicas dos diversos veículos e espaços culturais podem afetar a estética. Finalmente, cabe acrescentar à reflexão o contexto social, a moldura que provoca,

explica e, de certa forma, define a relação entre os meios e a estética, fechando o triângulo básico que sustenta esse mapa, uma vez que a estética está profundamente vinculada à história e representação social (FERREIRA, 2012, p. 119).

Por meio dessa metodologia, é possível trazer à aula de música algumas importantes reflexões que levem para sala de aula tanto o repertório familiar do aluno, como o do passado. Dessa forma, a música passa a ter um significado que é histórico, mas também musical, pois a contextualização aproxima o aluno dos códigos da linguagem – objetos de avaliação – mas que, por sua vez, passam a pertencer ao seu próprio contexto.

É mister considerar que a música que compõe esse repertório familiar, assim como a música popular que se desenvolveu na América ao longo do século XX, está associada a um outro fenômeno que se interpôs na relação entre obra e ouvinte, o fonograma. Desde 1887, quando surge o fonógrafo, a gravação passa a fazer parte do processo de se relacionar com a música e até de se criar música. Por isso, abordarei a seguir algumas questões acerca da relação entre música e mídia.

MÚSICA E MÍDIA

A influência de tecnologias no fazer musical antecede bastante a fonofixação. O compositor e pesquisador François Delalande (DELALANDE, 2007, p. 52) destaca o papel da notação musical no desenvolvimento da polifonia medieval como um exemplo da influência tecnológica na música. Essa influência se delineia tanto com relação ao consumo e à mediação da música com relação à produção musical, tendo efeitos práticos e estéticos no produto. A notação musical não apenas permitiu aos cantores cristãos registrar seu repertório, os quais não mais necessitaram de um longo período para que pudessem aprendê-lo, mas também disseminou parte da liturgia que vinha desde o tempo do Papa Gregório buscando traços de unificação.

O resultado, contudo, não se restringiu a um suporte da escrita para o som. Surgiu uma nova música: a polifonia. A combinação de melodias simultâneas que vinha embelezar o antigo estilo gregoriano apresenta uma inovação na forma de compor e de pensar no fazer musical, como defende Delalande, na obra já citada. A polifonia é sustentada, porém, na técnica da notação, que requer uma significativa iniciação musical, seja teórica, instrumental ou vocal. Essa necessidade se configura como uma relação de dependência e exclusão; para criar e fazer música é necessário um árduo conhecimento teórico, detenção exclusiva dos iniciados.

Essa tendência que caminhou junto com o desenvolvimento da música na sociedade ocidental pode não ter sido um problema em tempos passados. Todavia, a educação musical parecia ter um alcance maior, principalmente na sociedade

burguesa do século XIX, quando o piano esteve presente em boa parte dos lares. Ao longo do século XX, o distanciamento do leigo em música para com a teoria e a notação musical tornou-se ainda mais significativo, o que justifica a presença escassa da disciplina em pesquisas de outras áreas do conhecimento ou mesmo o desinteresse por alunos que não foram iniciados em um instrumento musical.

O universo do jovem muitas vezes não está disposto ao regresso de partir da teoria para a prática, sendo a partitura musical uma teoria bastante abstrata e sem significados consistentes. Solfejar⁷ uma partitura ou conseguir extrair algum som de uma combinação de claves, semínimas e colcheias não é uma tarefa tão simples. É mais evidente, ainda, a dificuldade – até mesmo de músicos – em extrair um som que tenha sentido, que seja, realmente, música.

Essa relação de significação da música no universo do jovem é fluente e natural, porém, não mediada pela teoria tradicional. Sua forma de se relacionar com a música estabelece-se por meio direto com o som, em apresentações ao vivo ou em mídias como o fonograma ou o videoclipe. Essa música possui sentidos que estão presentes no dia a dia e fazem parte de um vocabulário de sensações e situações vivenciadas. É possível considerar essas relações e experiências com a música como uma forma de musicalização? Pode-se aproveitar essa experiência em sala de aula para lidar com a linguagem musical?

É necessário tomar por base que a relação com a música hoje é outra e que o fonograma levou a uma nova escuta da música, ou às palavras de Delande (2007, p. 53), “uma escuta contemporânea: o som”. Essa nova forma de se relacionar e de escutar não está diretamente associada com a fragmentação de elementos, como melodia, harmonia, polifonia etc., mas com a audição do todo, de um *som*. Para o pesquisador, a consequência é “a criação de uma escuta contemporânea, particularmente sensível àquilo que se denomina hoje *som*, num contexto particular” (DELANDE, 2007, p. 53).

Mencionamos, assim, o som do jazz da mesma forma que o som do cravo, de um grupo de rock, de um selo discográfico ou de um conjunto barroco. O som é uma extensão do conceito de timbre, aplicado, contudo, a objetos musicais os mais variados, para qualificá-los esteticamente. É inquietante constatar que a busca de um som marcou a produção musical de todos os gêneros indistintamente, a partir do momento em que os meios técnicos permitiram sua captação. (DELANDE, 2007, p. 53)

A escuta do *som* é uma percepção que converge com a discussão proposta na área de Educação Musical que compreende a apreciação como uma disciplina independente e fundamental (CUNHA, 2003), considerando essa atividade como uma for-

7 Solfejar é o ato de entoar as notas escritas em uma partitura.

ma de o aluno colocar-se como um “ouvinte mais crítico, consciente de seus procedimentos musicais” (p. 64). Um dos pontos importantes debatidos por Cunha – que se fundamenta no renomado educador inglês Keith Swanwick – é a importância de a apreciação não ser conduzida de forma fragmentada, “pois se esta for fragmentada em parâmetros, tais como melodia e ritmo, a situação será artificial e, portanto, longe da experiência musical vivenciada pelos alunos em seu dia a dia”, refere o autor na obra citada.

Portanto, a apreciação musical feita principalmente a partir da mediação de fonogramas tem por fim compreender esse *som* e dar a ele sentido, significado histórico e musicalmente construído. Ouvir e compreender uma música em seu dia a dia já é uma forma de se relacionar com a música e, logo, uma maneira de compreender essa linguagem tecnologicamente mediada. A própria *performance* musical, uma vez gravada, também está associada à influência das mídias, como também faz parte do processo de construção do *som* de determinado estilo ou artista.

O rock não se deve apenas ao talento excepcional de Elvis Presley, mas também à fita magnética que permite a montagem, ao disco de 45 rotações, à multiplicação dos canais de rádio, nos Estados Unidos, e, em seguida, ao rádio transmissor, portátil. Esse conjunto favoreceu a difusão do resultado sonoro propriamente dito (na década de 1940, não se tocavam os discos de música ligeira no rádio: fazia-se conhecer a canção interpretada por uma cantora e uma orquestra da estação de rádio, mas não o som da gravação). (DELALANDE, 2007, p. 53-54).

Recorrendo novamente a Delalande, evidencia-se o papel da mídia na construção da performance, constituída por diversos elementos das tecnologias de fonofixação e distribuição da música, tal como questões históricas e sociais, o que amplia a compreensão da escuta do som para além de elementos constituintes da música, assim como para a própria performance, que, indiretamente percebida, não deixa de caracterizar e marcar esse som.

Contudo, esse processo não se dá em uma via de mão única, não somente a *performance* e a música deixam suas marcas nas mídias, mas também esse processo de mediação passa a influenciar a própria criação musical e a concepção da *performance*. Segundo a pesquisadora Heloísa Valente, tal relação entre música e mídia resultará na criação de um tipo específico de música “composta de uma maneira tal que permitiria a sua amplificação e sua telefonia, de acordo com as possibilidades e os limites das tecnologias da imagem e do som” (VALENTE, 2007, p. 82).

Sob essa ótica, Valente frisa uma prática musical que já nasce sob a perspectiva midiática, assumindo características estruturais, performáticas e sonoras apropriadas a esse universo – uma canção das mídias, ou música das mídias. O próprio

repertório e o modo de cantar ou tocar de um artista estabelecem uma construção dialética com as mídias no produto musical, dando à performance significados impossíveis de serem compreendidos, desprezados os efeitos das mídias. Dessa forma, atribui-se, também, um valor histórico à música ao fixar na gravação estilos e tecnologias pertencentes a uma determinada época. A autora ainda ressalta que:

A formação do repertório individual do intérprete acaba por contribuir para uma história da canção midiática. Os intérpretes da música popular, especialmente os cantores, acabam por criar uma marca própria da sua performance, a ponto de se converterem em modelos e, não raro, coincidentemente, em ícones na e da paisagem sonora⁸ da sua época, verdadeiros álbuns de recordações audíveis. (VALENTE, 2007, p. 83-84)

Entretanto, as paisagens sonoras compreendidas dentro de uma sala de aula ultrapassam uma época ou o valor de “recordações audíveis”. A principal relação do jovem com as músicas das mídias está em uma música dinâmica e viva no seu contexto. Mais ainda que uma paisagem sonora, elas se estabelecem em um mundo globalizado e de identidades plurais, caracterizado pela ausência de fronteiras que outrora presumiam dicotomias, como erudito e popular, nacional e estrangeiro, tradicional e moderno. Valente busca os conceitos de *movência* e *nomadismo*, de Paul Zumthor (apud VALENTE, 2007, p. 80), para explicar tais propriedades das músicas das mídias. A estas é atribuída a “propriedade de ancoragem e de deslocamento”, que lhes permite “adaptar-se ao seu meio ambiente”: a *movência*. Porém, o universo das mídias permite à música uma constante transformação, o *nomadismo*.

Dessa forma, características de variados estilos adaptam-se a outras formas musicais, assim como marcas de uma paisagem sonora adaptam-se a outras em decorrência das propriedades de *movência* e *nomadismo* que a obra passa a ter ao integrar o universo das mídias. E é esse tipo de paisagem sonora, híbrida, plural, que se encontra em uma sala de aula, com influências históricas e contemporâneas que permeiam a interação entre o urbano e o rural, o regional e o global, na formação cultural de um indivíduo. Como tratar, então, essa pluralidade na sala de aula?

O SOM DA SALA DE AULA

O ambiente da sala de aula apresenta uma grande pluralidade de paisagens sonoras. Estas, muitas vezes, retratam paisagens que também são sociais e políticas

8 O conceito de paisagem sonora de Schafer é utilizado pela autora para conceber a influência das mídias na disseminação e construção da identidade de gêneros diversos que passaram a ser ouvidos em outras paisagens sonoras, como ocorre com a associação do fado a Lisboa, do samba ao Rio de Janeiro etc., e no cruzamento dessas influências: ao ouvir uma orquestra de bolero tocar um samba, por exemplo.

e que dialogam com a Música. Não se devem negligenciar tais problematizações, uma vez que o objeto musical é uma representação cultural da sociedade e está historicamente construído, como já fora dito anteriormente. Além da necessidade de explorar a compreensão musical pela perspectiva histórica, é de suma importância reconhecer como questões sociopolíticas estão compondo os discursos musicais que interagem na paisagem sonora da sala de aula.

Ouvir e dar voz a esses discursos é uma maneira de permitir que as diferentes culturas que compartilham o ambiente educacional possam emergir na forma musical. Se a música não pode ser interpretada e significada fora de seu contexto, não se deve esperar que, em uma sala de aula, o contexto dos alunos não surja como elemento intrínseco a qualquer abordagem histórico-social, principalmente sob uma perspectiva que almeja uma expressão artística.

Realidades bastante dissonantes podem sonorizar essas questões que não apenas produzem discursos que dão sentido às músicas, mas que produzem sentidos que constroem identidades. Não se trata de uma identidade homogênea aos estudantes do Ensino Médio; diferentes identidades relacionam-se e interconectam-se em uma conflituosa relação entre tensão e cumplicidade cuja mediação pode ser feita por meio de símbolos de representação cultural, como a música. Paradoxalmente à singular experiência com a música que cada um traz, há cânones na música – como a música de concerto da tradição europeia, o *rock/pop* ou até a bossa nova e a MPB – que representam este sujeito descentralizado⁹ que sobrepõe sua identidade nacional à globalizada.

O cientista social Stuart Hall evidencia, entre as consequências do processo de globalização, que há um “movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da sociedade como um sistema delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada” (HALL, 2006, p. 67-68). Essa atual ordenação da vida social resulta em uma nova percepção temporal e espacial, na qual o tempo e o espaço são comprimidos. Ou seja, as relações interculturais não ocorrem mais no longo tempo que outrora foi necessário ou mesmo imposto pelas distâncias que, agora, não se configuram no meio físico.

Hall aponta, ainda, três consequências possíveis desses aspectos da globalização sobre a questão da identidade. Se uma primeira consequência aponta para a desintegração das identidades nacionais, resultado da homogeneização cultural – ou podemos considerar como uma imposição dessa homogeneização pela indústria cultural –, por outro lado, há um movimento de resistência das identidades nacionais à globalização, reforçando aspectos regionais, ou “locais”, nas palavras de Hall.

No entanto, há uma terceira possível consequência que representa a postura de

9 Referência ao conceito de Stuart Hall (2006).

que a música popular, mais especificamente a música popular brasileira pós-Tropicalismo, mais se aproxima. Da desintegração das antigas identidades nacionais estão surgindo novas identidades híbridas, que buscam sintetizar características globais e regionais, produzindo novos símbolos de representação social. Torquato Neto, em seu Manifesto Tropicalista, provocaria a esquerda conservadora afirmando que a música produzida por Caetano, Gil, Tom Zé e seus companheiros era autenticamente brasileira, mas muito pop.

A hibridação cultural é um meio para se compreender as novas relações entre música e identidade que estão ampliando o *som* na sala de aula. Exemplos como Chico Science e Nação Zumbi traduzem a coexistência dessas múltiplas identidades e como se estabelece, dentro de um produto musical, tensões políticas e culturais. Contudo, foi à luz da exposição aos diferentes estilos e às diferentes identificações promovidas por eles que o grupo pernambucano pôde desenvolver sua síntese e criar uma nova identidade cultural híbrida.

O *som* da sala de aula é assim também, híbrido, múltiplo em suas identidades que não devem negar suas diferenças e tensões, mas que devem ser conduzidas para a síntese de um produto musical. Tanto nos aspectos sociais e políticos que estão representados em seus discursos como nos elementos musicais que os constituem, a diversidade incita a conscientização de uma visão crítica – ou seria de uma audição crítica – de mundo e de si mesmo. Para tanto, é necessário estar exposto às mais diversificadas músicas e promover uma audição crítica que as interprete cultural, política e socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei desenvolver algumas reflexões pedagógicas acerca da aula de música no Ensino Médio, sob a perspectiva de um ensino interdisciplinar que reconhece na interação entre Música, História e Comunicação uma forma de dar significado às experiências musicais em sala de aula. Essa abordagem promove um viés crítico e reflexivo sobre a música, revelando-a como mediadora de discursos sociais e aproximando-a de uma compreensão contextualizada. É importante, ainda, destacar o papel das tecnologias e da inserção da música no universo das mídias no desenvolvimento de novas formas de se relacionar com a música.

A música mediada pela gravação movimenta uma nova forma de escuta, não fragmentada, sem ter no suporte da teoria e da escrita musical sua principal relação com a prática musical. A escuta do *som* representa uma sociedade que se traduz em novos paradigmas de organização musical, diferentemente das culturas de tradição oral ou mesmo da partitura das sólidas bases da tradição europeia. A percepção sobre o *som* amplia a compreensão da própria *performance*, tal como a marca histo-

ricamente, criando modelos e ícones de artistas que passam a compor a paisagem sonora de seu tempo.

Por fim, gostaria de ressaltar que para a inclusão efetiva da música como componente curricular, e não apenas como um projeto ou como conteúdo desenvolvido por um tratamento transversal aos componentes da matriz curricular, é importante que ocorra a inserção da música na realidade escolar e cotidiana de cada aluno, considerando o aprendizado musical dentro de um processo de conscientização crítica e de autoconhecimento, imerso em questões políticas, sociais e culturais, as quais, dialeticamente, constroem um produto musical: um *som* heterogêneo, híbrido e criticamente inserido na experiência cotidiana do jovem de Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIM, W. Sobre o conceito da História. In: BARRENTO, J. (Org.). **O Anjo da História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-20.
- CUNHA, E. S. Avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 64-75.
- DELALANDE, F. De uma tecnologia a outra: cinco aspectos de uma mutação da música e suas consequências estéticas, sociais e pedagógicas. In: VALENTE, H. A. D. (Org.). **Música e Mídia, novas abordagens sobre a canção**. São Paulo: Via Lettera, 2007. p. 51-60.
- FERREIRA, C. Imaginando o triângulo: música, comunicação e história. In: CASTRO, G. **Mídia e imaginário**. São Paulo: Annablume, 2012. p. 113-126.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NAPOLITANO, M. **História e música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VALENTE, H. Canção artística, canção popular, canção das mídias: movência e nomadismo. In: VALENTE, H. A. D. (Org.). **Música e Mídia, novas abordagens sobre a canção**. São Paulo: Via Lettera, 2007. p. 79-98.
- ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



*O livro na minha estante
não me conhece até que
eu o abra, e no entanto
tenho certeza de que ele
se dirige a mim – a mim e
a cada leitor – pelo nome;
está à espera de nossos
comentários e opiniões.
Eu estou pressuposto em
Platão, assim como cada
livro me pressupõe, mesmo
aqueles que nunca lerei.*

{MANGUEL, 2006, p. 106}

Professora de Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente trabalha no Instituto Federal de Brasília e desenvolve pesquisa relacionada à leitura, à escrita e ao letramento literário. É doutora (2014) e mestre (2009) em “Literatura e Práticas Sociais” pela Universidade de Brasília.

É revisora (2004) e especialista em Leitura, Análise Linguística e Produção de texto (2003) também pela Universidade de Brasília. É graduada em Letras pela Universidade Estadual de Minas Gerais (2000).

Da preocupação com as práticas de leitura realizadas em ambiente de ensino, resultaram as suas pesquisas de mestrado e doutorado, “Ler literatura: o exercício do prazer” e “Nesta água que não para: leitura de João Guimarães Rosa no Vale do Urucuia”, respectivamente.

O texto desta edição compõe parte de sua reflexão de mestrado.



>>>

*A importância
da recepção – a
aula de literatura
pela leitura*

ROSA AMÉLIA PEREIRA DA SILVA



>> >>>> >>





Ler é imprescindível para a atuação do ser humano em sociedade. A leitura da palavra escrita, aplicada a contextos sociais específicos, torna-se indispensável à ampliação das concepções de mundo. Assim, consideramos que a leitura da literatura é recurso fundamental para que o leitor transforme-se e transforme o mundo. Mesmo considerando que essas ideias sejam basilares para a atuação do professor, observa-se que o ensino da literatura encontra-se em crise. Tal conjuntura é decorrente da forma tradicional com a qual a literatura é tratada. Relacionadas a ambiente de ensino, as premissas iniciais orientam esta reflexão no sentido de trazer à baila uma discussão em torno da aula de literatura. Esta, baseada em teorias da recepção, leva-nos a acreditar na aproximação entre o leitor e o texto literário.

A TEORIA DA RECEPÇÃO ALIADA AO PROCESSO DE ENSINO

Em *História da literatura como provocação à teoria literária*, Jauss (1994) aponta os descaminhos da história da crítica literária, e podemos evidenciar influências desses percalços na prática de ensino. Ele explicita que, quando, na leitura, valorizam-se os aspectos formais na interpretação crítica e exegese de um texto, ou se superdimensionam os aspectos cronológicos, cria-se um interstício que impede o efeito estético. O mais importante no estudo da obra literária, para a estética da recepção, torna-se a compreensão da sua recepção e de seus efeitos sobre o leitor. Os horizontes de expectativas que ela – a obra – gera, de fato, na perspectiva de Jauss, constituem a história da literatura.

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepção, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, declinando, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível a sua qualidade estética (JAUSS, 1994 p. 23).

Para Jauss, assim como se reconhece em Bakhtin, a concretização de uma obra

literária revela-se um processo de interação dialética¹⁰ entre leitor e texto. Ocorre quando o texto atua no leitor, de forma que este crie e recree; o que o texto não lhe diz, pode sugerir. Os silêncios ou vazios lançados no texto são preenchidos pela atuação do leitor, a partir de seu conhecimento. As pistas, ideias implícitas as quais o leitor pode ser capaz de perceber de acordo com suas experiências e com seus horizontes de expectativas, contribuem para a concretização do sentido. Durante o processo de leitura, pode acontecer a fusão ou o estranhamento entre os horizontes de expectativas do passado e do presente, representados tanto pelo histórico contextual, experiencial, social do leitor quanto pelo histórico da obra.

Dessa forma, a leitura aciona no leitor uma série de expectativas que sustentam o contato entre ambos: o texto e o leitor. Segundo Bakhtin (2002), toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a algum enunciado ou situação/fato; é construída como tal. Assim como a linguagem é o lugar do conflito, o texto revela-se um campo de batalha por meio do qual leitor e escritor podem se identificar ou se estranhar. E, sendo o estranhamento muito grande, maior será a ruptura de paradigmas, maiores serão as condições para o cotejamento ideológico, para a mudança e a atribuição de significados. Sendo o estranhamento total, a obra não coopta o leitor.

Segundo Jauss (1994), “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto”. À medida que é lida, a obra agrega significados de acordo com o contexto histórico, social e individual tanto do leitor quanto da circulação da obra. Ocorre entre o autor da obra, a obra e o leitor um diálogo amplo em todas as atuações. A concepção jaussiana acerca da estética recepcional é a de que o ato de ler se desenvolve em três etapas, que não são, necessariamente, sucessivas. A primeira etapa envolve o processo de compreensão do texto, que se realiza na leitura dos símbolos gráficos e fônicos; porém não se finda aí.

A segunda etapa é o momento em que o leitor, com toda a sua bagagem, mergulha no texto para interpretá-lo, tirar dele não somente aquilo que ele diz e sugere como

10 Em sentido bastante genérico, dialética é a relação de oposição: o conflito originado pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos. No *platonismo*, é o processo de diálogo, debate entre interlocutores comprometidos profundamente com a busca da verdade, através do qual a alma se eleva, gradativamente, das aparências sensíveis às realidades inteligíveis ou ideias. No *aristotelismo*, é o raciocínio lógico que, embora coerente em seu encadeamento interno, está fundamentado em ideias apenas prováveis, e por esta razão traz sempre em seu âmago a possibilidade de sofrer uma refutação. No *kantismo*, é o raciocínio fundado em uma ilusão natural e inevitável da razão, que por isto permanece no pensamento, mesmo quando envolvido em contradições ou submetido à refutação. No *hegelianismo*, é a lei que caracteriza a realidade como um movimento incessante e contraditório, condensável em três momentos sucessivos (tese, antítese e síntese) que se manifestam simultaneamente em todos os pensamentos humanos e em todos os fenômenos do mundo material. No *marxismo*, é a versão materialista da dialética hegeliana aplicada ao movimento e às contradições de origem econômica na história da humanidade. Conceito que se distingue de dialogia, explorado, neste artigo, com base em Bakhtin. Para nós, neste trabalho, consideraremos que o movimento dialético constitui-se do conflito entre ideias opostas que geram novas ideias.

também o não dito. É o momento de cotejo dialógico entre dois horizontes: o do texto e o do leitor. Em algum momento, esses horizontes – mesmo sendo diferentes – se mesclam. O leitor, numa atitude investigativa, mergulha no texto para retirar dele tudo o que ele pode oferecer. Nesse momento, criam-se, no leitor, o desejo, a necessidade, o conflito. A terceira etapa abarca a percepção das sutilezas lançadas pelo texto e, a partir disso, supõe uma mudança de atitude do receptor diante de si mesmo e do texto, de forma que ocorra a interpretação do mundo e advenha uma (re)construção de valores. Deve-se compreender que o texto só existe pela e na leitura; assim, o leitor torna-se coautor da obra. É o ser que age e produz os sentidos; é o ser que compreende, lentamente ou não, os sentidos do texto, que preenche os silêncios dados pelo texto, (re)constrói e sente a poesia invadi-lo; e, depois, transforma-se, liberta-se, conhece novos mundos, ganha experiência, amadurece.

O ato de ler e sentir o prazer estético pela literatura, na perspectiva da estética da recepção, relaciona-se aos estágios pelos quais passam o autor e o leitor de uma obra literária. O ato de produzir o sentido da obra, compreendendo-a – seja na posição de autor, seja na posição de leitor – relaciona-se ao estágio da poesia, momento relacionado à abertura da consciência para o objeto artístico, o texto literário; constitui a prática intelectual diante do objeto-texto: constatação, averiguação, cotejamento, atribuição de sentido. “Nessa atividade, o homem alcança um saber que distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência quanto da atividade finalística do artesanato passível de reprodução” (JAUSS, 2002, p. 101). O ato de sentir o efeito estético da obra e valorizá-la relaciona-se ao estágio da estesia. “Compreende a recepção prazerosa do objeto estético como uma visão intensificada, sem conceito ou, através do processo de estranhamento¹¹, como uma visão renovada, como contemplação desinteressada” (JAUSS, 2002, p. 101).

O ato de transformar-se, purificar-se, refinando os sentidos, imbrica-se ao estágio da catarse, que corresponde à tarefa de desviar o espectador artístico de seus interesses práticos e cotidianos, “a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (JAUSS, 2002, p. 102). Nesse terceiro estágio, ocorre a transformação do leitor no seu devir. Um leitor que se revela não apenas um ator intelectual do leitor no mundo, mas sim um ator social agindo e modificando a si mesmo e ao mundo que o cerca. Esse é o leitor vindo-a-ser-no-mundo¹², é o ser-evento na perspectiva bakhtiniana. Nessa perspectiva, a leitura da literatura fortalece a consciência compreensiva e crítica acerca da individualidade e do papel social do sujeito no mundo, dando-lhe

11 O estranhamento, para Chklovski, é o efeito criado pela obra de arte literária para nos distanciar (ou estranhar) em relação ao modo comum como apreendemos o mundo e a própria arte, o que nos permitiria entrar numa dimensão nova, só visível pelo olhar estético ou artístico.

12 Expressão cunhada por Ezequiel Teodoro da Silva para designar a transformação do sujeito a partir da leitura.

autonomia. Vale ressaltar que expusemos os estágios numa sequência aparentemente gradativa; contudo, a ocorrência deles na prática estética do leitor não precisa, necessariamente, ser tão metódica. Esses momentos são autônomos e podem ser vividos simultaneamente ou sucessivamente pelo leitor literário.

UMA PERSPECTIVA DA LEITURA DA LITERATURA

Acreditamos que, no contexto atual, em que as leituras são movidas pelo pragmatismo do dia a dia, muitas vezes, o leitor passa a desvalorizar a leitura da literatura e a crer no desprestígio dela. E sabemos que, apesar disso, a leitura, sobretudo a literária, continua sendo um desencadeador eficiente para o processo de crescimento, de libertação, muito maior que qualquer outro tipo de leitura, seja ela de imagens, do mundo, ou de textos denotativos. Assim como o registro do texto literário, no momento da aquisição da escrita, ficou relegado ao plano da oralidade, devido ao desprestígio que se tentou incutir nesse tipo de literatura considerada profana, supersticiosa e subversiva, também hoje acontece com a leitura do texto literário, que, em meio de avalanche de textos pragmáticos, híbridos, virtuais, alguns consideram o texto literário algo ultrapassado e cansativo. No entanto, reconhece-se que a leitura da literatura é fonte profícua para o desenvolvimento humano.

Reconhecemos também que o ensino de literatura proposto pelos livros didáticos centra-se no preciosismo linguístico, na historiografia e na caracterização dos estilos de época; para isso apresenta contexto histórico, biografias e estilos de escritores, que nem sempre têm o estilo individual de acordo com o estilo da época em que se o caracteriza. A partir disso se leem fragmentos de textos. Isso acontece em decorrência de uma tradição secular de ensino, centrado na concepção de sujeitos dotados de capacidades intelectuais, de consciência e de ação uniformes. Dessa forma, “a contribuição oficial da educação literária no Brasil tem sido a de prover uma combinação de compreensão textual, produção escrita e documentação histórica.” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 44).

Percebemos também uma valorização da identidade coletiva que se projeta no sujeito; este internaliza valores sociais determinantes de sua prática social. O trabalho da escola é realizado a partir de uma perspectiva de linearidade tanto da vida do sujeito quanto do conhecimento, que está posto e que ele deve adquirir. As instituições de ensino reconhecem a aprendizagem como um caminho a ser percorrido pelo estudante. Tal comportamento e suas relações intrínsecas contribuem para o insucesso do leitor, pois o processo de aprendizagem se revele mais uma teia, cujas associações e diálogos ampliam o conhecimento do aprendiz.

Assim, defendemos que o ensino da literatura ocorra a partir e pela leitura, porque, ao repensar a constituição do sujeito hoje, podemos reconhecer que o homem

é constituído pelo conjunto das relações sociais das quais participa, inclusive pela leitura. Na contemporaneidade, tais relações fazem-se múltiplas, diversas e, principalmente, multidimensionais e dinâmicas: “as sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes, características que distinguem o moderno do tradicional” (HALL, 2005, p. 55). Por isso, a natureza humana desenvolve-se em constante conflito: apresenta autonomia, conquanto fragmentada e constituída pelo e dependente do outro. Isso ocorre porque a construção humana se dá pela relação dialógica: os outros estão nele e ele é o reflexo dos outros. A edificação da identidade humana é histórica, por isso a narração de mundo que o sujeito conta e compreende também se faz pelo caráter histórico.

Passa-se, assim, à compreensão de que o conceito de identidade unificada é uma “narrativa do eu”, construída por cada um de nós, e que o homem contemporâneo vive em permanente confronto com uma multiplicidade enorme de identidades possíveis e cambiantes, com as quais temporariamente pode se identificar (HALL, 2005, p. 7).

Nesses conflitos, o sujeito constitui-se, revela-se e comporta-se. Ter consciência dessa relação dialógica auxilia o homem a explorar sua constituição fragmentada e construída pelo mundo moderno, levando-o a compreender a interação e o intercâmbio com o outro, desenvolvendo o autoconhecimento e o reconhecimento de sua historicidade individual e coletiva. Tudo isso contribui para a atuação do homem no mundo de forma consciente e crítica. Todo ser humano tem uma consciência aberta para a realidade, e com o adolescente, cuja consciência parece mais aberta para o mundo, não poderia ser de outro modo. Há, em sua constituição, um conflito de vozes divergentes, polêmicas, as quais possibilitam uma atitude de recusa e subversão em relação à orientação do professor, cuja autoridade é sustentada por uma postura, muitas vezes, repressora.

Para não segregar o estudante em sua constituição humana, o professor deve sair da perspectiva unidimensional. Isso, no contexto atual é urgente, porque devido ao processo de globalização, o discurso do indivíduo moderno é permeado pela pluralidade. Reconhece-se que o sujeito contemporâneo se revela muito mais polifônico que no passado; as vozes que constituem o seu discurso são equipolentes, as suas ideologias coexistem. E isso gera para o sujeito moderno um conflito de identidade. Não que ele não saiba quem é; mas, sim, quando e para que deve ser. Os papéis sociais confundem-se, ou melhor, enleiam o indivíduo na sua edificação. Mas o indivíduo não deixa de ser em decorrência disso. Apenas a sua configuração é outra: fragmentada, assim suas atitudes enunciativas e responsivas serão várias. Fiorin (2006) esclarece, desenvolvendo a perspectiva bakhtiniana, que

os enunciados são espaços de luta, os quais revelam os conflitos entre as vozes sociais. Isso significa que os enunciados são, de maneira inevitável, o lugar da contradição”.

Partindo dessa premissa, faz-se necessário entender o comportamento leitor atual para que possamos compreendê-lo e propor novas metodologias de ensino de leitura, sobretudo da literária, que parece não ter espaço diante do mundo pragmático, uma vez que o comportamento do leitor se molda a partir da configuração social. Embora essa seja a constatação inicial, observa-se que há gosto pelo texto literário e há ainda a valorização do belo que o constitui. Observa-se que, tanto para avançar teoricamente quanto para acompanhar as mudanças ocorridas nas outras áreas do conhecimento, são necessárias a reformulação da interpretação textual pela historiografia e uma ruptura com o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética tradicional. Assim, valorizamos a literatura pela relação dialógica entre os seus três principais eixos: produção, recepção e comunicação, ou seja, na relação ativa, dinâmica entre autor, obra e leitor, como pregava o círculo bakhtiniano.

ANÁLISE DE DADOS COLETADOS EM ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL

Para compreender o comportamento leitor do adolescente atual, analisamos como se estabelecem as relações pedagógicas no processo de construção da leitura literária, a fim de defender a leitura como prática metodológica de ensino de literatura¹³. Reconhecem-se a concepção e a perspectiva do estudante em relação à leitura, os fatores que contribuem para a desmotivação perante o texto literário e questões sociais constitutivas da identidade do sujeito, a partir de uma pesquisa realizada em âmbito escolar do Distrito Federal. Visualizamos, pelas respostas dadas e catalogadas, o processo de construção do hábito de leitura e, principalmente, as formas basilares pelas quais o adolescente atua como leitor de mundo e da palavra hoje.

Deve-se ressaltar que, na atualidade, a compreensão do ato de ler ampliou-se devido à prática da leitura ter se tornado mais complexa. Lê-se o tempo todo. Conforme Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Não há como atuar

¹³ E para mediar, inicialmente, essa análise, consideraremos a coleta de dados realizada pelo Professor Robson Coelho Tinoco, do Departamento de Teoria Literária e Literatura da Universidade de Brasília. Essa investigação nos fornece informações importantes obtidas por meio de questionários aplicados aos alunos da rede pública e privada do Distrito Federal. O recorte analisado perfaz um total de 300 alunos, sendo que 150 são da rede pública e 150 da rede privada. Da rede pública participaram sete escolas de sete regionais, 2 situadas no Plano Piloto e 5 em cidades satélites; da rede privada participaram 05 escolas, todas situadas no Plano Piloto. O nome das referidas escolas, por uma questão ética, não são citados, mesmo porque não são elas o alvo da pesquisa, mas, sim, a postura de seus alunos – leitores ou não leitores – cuja *performance* reflete se a instituição de ensino onde estudam privilegia, ou não, a leitura como meio de aprendizagem.

no mundo se não for pela prática da leitura, seja literária, não literária, multimodal¹⁴.

O grupo de estudante investigado revela ter consciência da importância da leitura, porque ela amplia o conhecimento de mundo, possibilita um convívio melhor com outras pessoas e dá prazer. Percebe-se, nas justificativas apontadas pelos estudantes, um aspecto importante: todas elas estão ligadas ao campo afetivo: compreensão do mundo, relação entre pessoas e sensação. Isso nos leva a crer que o estudante não é tão pragmático quanto se pensa; essa perspectiva talvez seja porque ele vive envolto em leituras que lhe darão respostas tanto a suas necessidades imediatas, quanto às exigências do mundo pós-moderno e midiático.

Contudo, percebe-se um sujeito sedento disto: envolver-se com o outro e com um tipo de texto que lhe dê satisfação pessoal. Se compararmos os dados, percebemos que o estudante valoriza o fator humano em detrimento de outras questões midiáticas e pragmáticas. Na verdade, ele está carente de estímulo para se envolver com o texto literário. Pode-se, inclusive, inferir, pelas respostas, que ele sente necessidade do texto que explora a humanização, uma vez que a maioria responde que considera a leitura uma atividade complexa; é uma prática que exige associação de ideias, um estar consigo mesmo numa tentativa de compreensão do mundo, que parte da compreensão da singularidade para a compreensão da coletividade e vice-versa. Para tanto, é necessário o envolvimento do leitor a partir de estímulos próprios e vindos do mundo exterior.

Apesar de um grande número de entrevistados não considerar a leitura uma atividade cansativa, houve aqueles que apontaram como justificativa para a leitura ser assim os fatos de os textos apresentarem informações distantes de seu universo de experiência, em linguagem obsoleta, difícil, e de não ocorrer nenhuma atividade que os estimule à leitura, que os envolva. As respostas apresentadas também apontam para a prática da leitura em ambiente de ensino com fins avaliativos exaustivos e desinteressantes; acontece também para se ocupar o tempo livre, sem a devida mediação.

Pode-se dizer que a leitura na escola, sobretudo a literária, acontece como uma prática tradicional, sem priorizar o prazer, a sensibilização e, acima de tudo, sem considerar que o estudante pós-moderno esteja inserido num mundo diferente e complexo; por isso, exigem-se práticas de leitura com características afins. Todas essas inferências são sugeridas pelos estudantes quando eles apresentam a visão que têm do professor: descompromissado, com metodologias ultrapassadas e ineficazes. Alguns depõem que os professores são desatualizados, apesar de achá-los com um nível de leitura de textos tradicionais muito bom. Ainda dizem que os professores não se preocupam em escolher leituras interessantes, não se

¹⁴ Texto multimodal, segundo Vieira (2007), explora vários modos semióticos, abriga a fala e a escrita, a comunicação visual e sonora. É um texto híbrido típico da pós-modernidade.

esforçam por revelar que a leitura é uma atividade importante nem conseguem estimular a leitura como prática interessante, necessária para o crescimento tanto intelectual quanto psicológico do leitor. Além disso, um percentual significativo do grupo de alunos que participou da pesquisa acha que os professores deveriam propor mais textos a serem lidos.

Os entrevistados que compuseram o grupo analisado, em sua maioria, consideram-se leitores, porque sabem, mesmo intuitivamente, que a leitura é uma atividade complexa, realizada a partir de uma atitude responsiva do sujeito nas situações em que vive, com as quais lida e as quais compreende. 10% deles consideram que leem muito; 5% deles consideram que leem pouquíssimo; 35% deles consideram que leem pouco e, aproximadamente 31% consideram que leem bastante. Os demais optaram por se denominarem não leitores, justificando que a falta de orientação seguida da falta de paciência e da falta de gosto pela leitura sejam os motivos principais para que eles sejam não leitores.

Ao analisarmos a questão relativa aos tipos de leituras mais realizadas, percebe-se que a leitura de textos curtos publicados em revistas são o alvo principal do estudante. Isso, com certeza, é decorrência do pragmatismo em que vivemos. A maioria das ações na sociedade pós-moderna apresenta um caráter muito rápido e exige uma resposta imediata e as formas de ler fazem parte desse processo. Não se prioriza a leitura de um conto, uma crônica, um romance, uma poesia, um texto dramático. Esse tipo de leitura não gera de imediato uma resposta concreta para os estudos e para a área profissional. O seu resultado refere-se ao engrandecimento do ser humano como consequência de sua prática de leitura, sobretudo, da literária.

Contudo, entre livros, jornais e revistas, estas se mostraram, pelas respostas dadas, as mais consumidas, as mais compradas em curto espaço de tempo. A revista atende às expectativas do público jovem: geralmente é colorida, apresenta textos de interesses diretos, curtos, de fácil entendimento, uma vez que a linguagem privilegiada é bastante facilitadora para o público-alvo. Não se pode ignorar que o leitor atual está inserido em um contexto altamente tecnológico, o que fica comprovado pela marcação realizada para determinar, pelo questionário, a utilização de eletroeletrônicos, como computador, rádio, TV, DVD, no ambiente familiar ou escolar. Todos, sem exceção, marcaram que atuam no cotidiano, ativamente, com, pelo menos, três desses objetos. Tudo isso contribui para modificar a prática de leitura.

Assim, é falso afirmar que, na atualidade, não há leitores; na verdade, a prática da leitura é que se configura sob novos parâmetros, gerando novos comportamentos, e o texto literário perde espaço considerável como fonte de leitura enriquecedora, uma vez que esse tipo de texto exige maior concentração, por ser um texto denso, muitas vezes sem atrativos imagéticos. A multimodalidade, própria da textualidade eletrônica, revela-se um fator aporético, porque tanto aproxima o leitor da leitura,

quando se toma a leitura como uma atividade ampla, quanto pode afastá-lo, quando se pensa na leitura literária, nos moldes do livro tradicional.

O mundo contemporâneo contribui para a mudança de comportamento do estudante, tanto que se verifica, pelas respostas apresentadas no questionário, grande interesse pela música, pelo esporte, por assuntos referentes à saúde, por eventos artísticos e relativos à educação. O interesse por esses temas revelam a dinamicidade do sujeito e a sua ligação com temas multiculturais. Tal dinamicidade condiciona o seu comportamento de leitor a atividades rápidas, lúdicas, explorando, com maior frequência, os textos multimodais.

Quanto às influências interpessoais que o estudante sofre, o conjunto de resposta sugere que uma das mais significativas é a da mãe, seguida da influência do pai e do professor, respectivamente. Comparando dados, constata-se a presença de um número muito maior de mães com nível superior de ensino do que pais com tal nível de escolaridade. Ainda explorando a comparação, observa-se um comportamento cultural que distingue o leitor da escola pública do da privada. O aluno da escola privada apresenta uma atitude crítica diante do professor, uma vez que espera muito mais dele. Isso fica claro quando um número significativo de adolescentes disse, pela marcação no instrumento de pesquisa, que os professores propõem sempre muita leitura, sem se preocupar em escolher as mais interessantes, e não se esforçam para mostrar a importância dessa atividade na escola e, por consequência, para a vida.

Em decorrência das influências do contexto social, observa-se que o estudante do Ensino Médio da escola particular tem uma atitude muito mais pragmática, voltada para atividades de leitura que envolvem processos cognoscíveis que objetivam o ter. Os alunos da rede pública do mesmo nível veem a leitura como um fator que contribui para o engrandecimento pessoal, ou seja, eles têm uma dimensão muito mais subjetiva da leitura. Para estes, as atividades de leitura envolvem processos de crescimento na área do ser. Compreendemos que “ter e ser” são atitudes relativamente significantes na construção do leitor. O sujeito que deseja crescer e ter, com certeza, prima por leituras objetivas, do mundo prático. O sujeito que deseja crescer e ser, com certeza, prima por leituras subjetivas; dessa forma, revela-se alvo fácil de ser conquistado pelo texto literário, apesar de ser o mais carente de incentivo à leitura, tomando como base os dados apresentados nos questionários.

A PERSPECTIVA DA LITERATURA PELO VIÉS DA LEITURA

Sendo as crianças aptas ao treinamento moral, não seriam elas aptas para a educação literária? (MANGUEL, 2006, p. 91).

Nas últimas décadas do século passado, aconteceram grandes reflexões acerca da leitura em ambiente de ensino, porque se reconheceram cuidados com a leitura como decodificação; contudo, pouca preocupação com a arte da leitura na qualidade de processo de significação. No sentido de provocar uma nova postura e reconstruir a imagem que se postulava acerca do processo de ensino da leitura nas escolas, muitos teóricos propuseram reflexões acerca do assunto, sobretudo no que diz respeito à literatura, uma vez que se perceberam desvalorização e uso indevido desse tipo de texto.

Além disso, aconteceram, nessa época, largos investimentos para promoção e distribuição de livros com o objetivo de se promover a *leiturização*¹⁵. Contudo, os problemas relativos à leitura permaneceram os mesmos, porque não houve mudança na metodologia de se ensinar e promover a leitura. Atualmente, observa-se uma reflexão muito mais centrada nos problemas da mediação da leitura do que, propriamente, da promoção de livros. Também, com o avanço das tecnologias de leitura e da divulgação das obras de domínio público por meio das mídias, o acesso ao livro tornou-se mais fácil.

Dessa forma, preocupados muito mais com o processo de mediação da leitura, sugerimos que o professor saia da voz da autoridade que manda ler e leia junto. É importante a participação ativa do professor na posição de leitor. É necessário que ele leia e revele tanto envolvimento com o texto quanto desenvoltura no ato de ler. É necessário que ele ensine pelo exemplo, que leia junto. Partindo do método recepcional, a metodologia da leitura parte de textos que atendem ao horizonte de expectativas do leitor, com leituras triviais, nas quais ele – leitor – identifique-se e reconheça que as vozes que vivem às margens também são produtoras de cultura. Seguindo as etapas do método recepcional, proposto por Bordine e Aguiar, no segundo momento, o mediador de leitura, no caso, o professor, deve apresentar leituras mais distantes esteticamente do horizonte do leitor, causando nele, no caso, o aluno, estranheza, fazendo com que ele questione os seus paradigmas. Nesse momento, interessa a relação dialógica para que o leitor reconheça as diversas perspectivas acerca do tema lido, levando-o, excepcionalmente, à ruptura de padrões, proporcionando o alargamento de seus horizontes. A leitura realizada dialogicamente leva o leitor à reconstrução de posturas de vida, à ampliação de conceitos e valores, e também leva o leitor à percepção do diálogo existente entre as diversas vozes sociais – a voz dos leitores dialoga com outras vozes de tempo, espaço e origem diferentes.

Nesse processo dialógico, a metodologia da e pela leitura privilegia a formação literária do estudante a partir de temas de seu interesse. Não se nega que se deva

15 A leiturização consiste na mobilização, na ativação e no desenvolvimento consciente dos meios existentes – estruturais, materiais, humanos – para promoção da leitura.

estudar os estilos literários e a contextualização histórica dos autores, mas esses não são o foco principal. A leitura da literatura é o cerne do trabalho. Entendemos que, para o leitor, ler e estudar textos acerca da mesma temática ou assunto, percorrendo várias e diferentes épocas, a partir de diversos gêneros discursivos revela-se um processo mais produtivo e, por isso, mais educativo. Nesse processo é possível reconhecer o pensamento humano acerca de um mote e a forma como ele evoluiu, em que o diálogo com o horizonte de expectativas das obras aconteça e revele-se uma prática mais enriquecedora. Assim, o trabalho desenvolve-se a partir da consciência social no sentido de desenvolver o senso crítico a partir da leitura de vários gêneros textuais.

Segundo Leahy-Dios (2000), o estudo da Literatura, para que o estudante tenha consciência de seu papel, desenvolva a criticidade e o senso de responsabilidade social, deve ser sustentado por um triângulo interdisciplinar: estudos de língua, estudos culturais e, principalmente, estudos sociais. Consideramos que, associada a esse tripé, a proposta de leitura temática com mediação a partir de eventos dialógicos e de diversos gêneros discursivos, tem-se um processo educativo literário.

Nesse sentido, o professor deve entender que, por trabalhar com turmas heterogêneas, alguns(mas) textos/obras não atenderão ao gosto literário de todos, pois este se transforma de acordo com o grupo sociocultural e com a época, que são aspectos determinantes para a concepção de arte. Assim, deve-se procurar trabalhar com obras que dialoguem com os horizontes de experiência do leitor, para depois apresentar obras que rompam com tais horizontes, de forma que a compreensão histórica do mundo sobreponha sua história de vida e assim o leitor possa, epistemologicamente, reconstruir seu campo de compreensão do mundo.

Acreditamos que estes dois fenômenos, o dialogismo e o respeito pelo horizonte de expectativas do leitor, associados a leituras temáticas a partir de diversos gêneros textuais, em espaço escolar, podem favorecer a educação pela literatura, fortalecendo a consciência crítica acerca da individualidade e do papel social do estudante. A proposta de leitura do texto literário como evento dialógico leva o leitor a refletir acerca dos desdobramentos estéticos de um determinado tema em diferentes épocas, para se reconhecer o pensamento acerca do mote temático e a forma como ele evoluiu. Num processo de alargamento, após a realização da leitura, propõem-se atividades que ampliam o conhecimento tanto de mundo quanto da prática de leitura – atividades como pesquisas, debates, leituras de textos não literários (a exemplo de entrevistas com autores), retextualização e ressignificação textual e outras atividades que poderão surgir a partir da necessidade do momento ou da criatividade do professor e do aluno. Dessa forma, o processo de leitura e construção desse hábito revela-se mais educativo e edificante, porque o trabalho se centra na consciência social e crítica.

Apontamos a leitura como cerne das aulas de literatura, pois acreditamos que,

dessa maneira, o estudante terá contato com a literatura propriamente dita e não com as teorias acerca dela. Assim, ele poderá aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, práticas que sintetizam os pilares da Educação propostos pela Unesco, e contribuem significativamente para o desenvolvimento psicossocial do homem. A leitura deve ser o meio pelo qual as aulas de literatura se constituam. Poderá também ser o fim? Com certeza.

Literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para os outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós. Essa operação intersubjetiva equivale ao aprendizado que é o de compartilhar modos de compreender a vida, o mundo, a existência, a identidade, a relação com o outro, não percebidos ainda. A leitura do texto literário possibilita que apenas uma palavra de conto, romance, novela ou poema, colocada no discurso do leitor, condense para ele próprio e para o outro essa experiência ímpar, porque única, mas que se quer partilha (Martins, 2008b, p. 19).

O que não se pode perder de vista é que a matéria-prima da literatura é a linguagem que se manifesta nos enunciados – os gêneros textuais –, os quais constituem as obras,

A palavra se inscreve em uma ou outra ordem histórico-simbólica e a partir daí se dota de valores, significando diferentemente em cada época, em cada espaço social, em cada modo de produção, em cada espaço institucional, refletindo e refratando determinadas realidades que, por serem heterogêneas, multifacetadas, não podem ser apreendidas como um todo (ZANDWAIS, 2009, p. 109).

O contato com as diversas linguagens, certamente, gera aprendizagem intelectual e emotiva; amplia o processo cognitivo em que se baseia a leitura. O que se ensina de literatura no ensino médio, pelas razões já expostas, pode ser chamado de historiografia, impressio-biografia, tudo, menos leitura da Literatura. Se o sentido do texto é atribuído pelo leitor, deve-se ativar a competência leitora dos aprendizes a partir do processo interpretativo.

Somos contundentes em defender o contato direto com a leitura do texto literário, para a compreensão do fenômeno literário e para a humanização do homem, como algo imprescindível. O letramento literário, ou seja, a capacidade de articular os conhecimentos acerca da literatura para, inclusive, se apropriar desse tipo de discurso e ser produtor dele, depende, exclusivamente do contato do leitor com essa forma de discurso. A arte expressa seu conteúdo por meio da forma; no caso da literária, o conteúdo é expresso pela linguagem, que se manifesta em um modo

discursivo específico para cada situação comunicativa. Jauss advoga em relação a isso, dizendo que os horizontes de expectativa do leitor e da obra podem ser verificados a partir de três fenômenos: pela oposição entre ficção e realidade, pelo diálogo que se reconhece entre outras obras e “pelas normas conhecidas ou da poética imanente ao gênero” (JAUSS, 1994, p. 29).

Compreende-se que o estudo da Literatura por meio da leitura de variados gêneros literários, a partir de uma relação dialógica, leva ao reconhecimento e compreensão do que se ensina hoje acerca de literatura, desenvolvendo as habilidades e competências indicadas nos documentos legais. Revela-se uma prática vantajosa, visto que, nessa perspectiva, a leitura é imprescindível para o reconhecimento das características gerais e específicas dos enunciados que compõem os textos.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis, constituídas historicamente, as quais revelam tanto os valores sociais de uma época quanto os individuais, remontam ainda às suas formas constitutivas e às transmutações decorrentes do processo social e histórico. Os enunciados e seus tipos “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2002, p. 268). E podem, nessa perspectiva, favorecer o ensino da literatura pela e numa perspectiva temporal.

Os textos literários, por serem gêneros secundários¹⁶, ou seja, aqueles que surgem numa condição cultural mais complexa, de um convívio social relativamente desenvolvido e organizado, também assim se revelam e por isso mesmo não se pode simplesmente apresentá-los ao estudante para que ele reconheça as características formais. Afirmamos que, pela leitura de vários gêneros discursivos, pode-se reconhecer mais amplamente o homem e sua história; identificam-se a cultura, as ideologias pela linguagem que ele utiliza, por suas formas de enunciação, ou seja, pelos gêneros discursivos que domina.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2002, p. 285).

Dessa maneira, pela leitura e compreensão das formas discursivas, atuamos de forma significativa no mundo, modificando-o e compreendendo o seu processo evolutivo. Os gêneros textuais, em Bakhtin, são reconhecidos como categorias de

16 Gênero primário e secundário é nomenclatura bakhtiniana para classificar os diversos enunciados de acordo com o grau de formalidade. O primário acontece nas relações mais simples e cotidianas, por exemplo: o diálogo do dia a dia, um bilhete, uma lista de compra, uma conversa no telefone etc. O secundário acontece nas relações mais complexas, por exemplo: os textos acadêmicos, os textos literários.

enunciados constituídos por um conteúdo semântico-objetual¹⁷, por um elemento expressivo que se revela na composição e nas escolhas estilísticas do autor do texto. Por serem enunciados que expressam sentido concreto, dentro de uma situação comunicativa, que suscita resposta; são sempre unidades enunciativas reais, nunca neutras. Observa-se que toda “obra é uma réplica” (idem, p. 279), resposta a outra. Também revela um conteúdo, a partir de uma forma composicional e de um estilo, dialogando com um contexto histórico. Logo, pode-se dar ao outro o conhecimento do mundo, dos estilos, pela leitura de variados gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com os diversos gêneros textuais, no caso dos desdobramentos dos gêneros literários, amplia tanto o repertório linguístico quanto o repertório de mundo e dá condições de o leitor atuar mesmo que imaginariamente em outros contextos que não sejam os seus, ou ainda o prepara para novas situações do cotidiano pelas associações que pode realizar. Contudo, há na atividade de leitura dos gêneros literários uma dificuldade: quanto mais distante estética e temporalmente for o gênero, mais difícil se torna o reconhecimento de suas peculiaridades. Para tanto, podemos nos valer da dialogia entre os textos e das etapas do método recepional: partindo da determinação do horizonte de expectativas, de forma a atender, primeiramente, à necessidade de leitura do leitor, para, na sequência, apresentar leituras que rompam com os seus valores e suas ideias, numa posição de questionamento que gere a ampliação das experiências de leituras e de expectativas.

Dar ao outro o conhecimento da literatura pela leitura de textos de diversos gêneros, explorados num eixo temático de forma intertextual, colabora para diminuir o estranhamento linguístico. Esse é um fator que distancia o leitor atual do texto literário, que, se bem explorado, pode contribuir para o crescimento humano. A leitura ainda eleva significativamente o repertório discursivo do leitor, que, ao ler, ao ter contato com as diferentes obras em seus diversos gêneros, se apropria tanto do discurso do interlocutor quanto das formas discursivas das quais se fazem uso. Assim, reconhece-se a importância do outro para a construção, a permanência e a reelaboração das ideias, dos valores que permeiam a nossa sociedade e para a formas de enunciação com as quais atuamos na sociedade.

O efeito estético, derivado da leitura da literatura, é capaz de organizar e construir

17 Segundo Bakhtin, (2003, p. 289), todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou aquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo-objetual. (...) É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

discursos de forma individual e coletiva. Nisso consiste a dimensão ética da literatura. A leitura literária é discurso: um ato de interlocução entre o autor, o texto e os leitores, todos socialmente situados. A compreensão da obra de arte, a partir de seus efeitos estéticos, desenvolve uma ética relacionada ao dever humano para com a comunidade. Acreditamos que a leitura da literatura é um ato humanizador.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Anna Blume, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Para a filosofia do ato**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez e Associados, 1991.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Rio de Janeiro: EduFF, 2000.
- LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-35.
- MARTINS, A. **Democratizando a leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-28.
- PAIXÃO, F. (Coord.). **Momento do livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.
- VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- ZANDWAIS, A. Bakhtin e Voloshinov: condições de produção de marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 97-116.



Licenciada em Letras pela Universidade de Brasília – UnB. Mestra e Doutora em Literatura, pela UnB. Mestra em Métodos e Gestão da Avaliação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Atuou como docente de Língua Portuguesa e Literatura nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. Atualmente é pesquisadora do quadro de servidores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.



Licenciado em Letras pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Doutorando e Mestre em Literatura Brasileira, pela Universidade de Brasília – UnB. Atua como docente de Língua Portuguesa de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Brasília – IFB.



>>>

A Literatura e o ENEM: reflexões para a sala de aula

CLARA ETIENE LIMA DE SOUZA

RAFAEL BATISTA DE SOUSA



>> >>>> >>





Há muito se discute acerca das dificuldades do tratamento da literatura em sala de aula. A problemática parece se agravar no Ensino Médio, quando a leitura do texto literário passa ao ensino da literatura, e este vai se transfigurando no esquema redutor em que os autores são dissecados em sua biografia, conformados em movimentos literários estáticos, agregados por características comuns e atados aos eventos históricos num processo de quase espelhamento. O trabalho com o texto literário na escola, ao esbarrar nesses ditames formalistas, estruturalistas ou histórico-biográficos, fica limitado e, com isso, favorece a visão da literatura como algo elitista, distanciado da realidade material dos homens comuns ou como pretexto para alcançar outros conhecimentos.

Apesar disso, é fato que a leitura, interpretação e análise dos textos literários são fundamentais na formação do educando, sobretudo quando esta formação se pretende integral e integradora. Nesse sentido, a literatura, mais do que um arranjo estético, que registra um tempo e um estilo específicos transfigurados em textos, impõe-se como elemento capaz de fomentar a consciência crítica do leitor, além de promover reflexões acerca da própria existência, da sua constituição como ser social e histórico. O trabalho com o texto literário desenvolve a criatividade num processo dialético que, partindo da realidade empírica do sujeito, segue para o texto literário e volta para a vida, propiciando uma transformação.

Assim, o debate acerca do lugar da literatura em sala de aula permanece como um questionamento contínuo e permanente, principalmente se observada a ausência de diretrizes claras e consistentes capazes de nortear o trabalho do professor de literatura. Soares (2001) afirma que é inevitável a escolarização da literatura. E que negá-la seria, por conseguinte, negar a própria escola. O problema reside, segundo a autora, não na escolarização do saber literário, mas na “pedagogização” e “didatização” que apenas contribuem para a deturpação e falseamento do texto literário. Noutras palavras, a literatura não pode ser sufocada por teorias e modelos interpretativos que se sobreponham à experiência da leitura.

Se por um lado a ausência de orientações claras para o ensino do texto literário na escola deixa o professor à deriva, por outro lado, as políticas de avaliações em larga escala, que estão se consolidando, têm influenciado a prática docente de maneira cada vez mais contundente. Nesse contexto, o ENEM representa um fenômeno sem precedentes no país. Realizado desde 1998, o exame se propõe a

avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Médio, fazendo uma cobertura ampla dos conteúdos curriculares e introduzindo novas concepções de ensino que se articulam com uma proposta de um Novo Ensino Médio.

Diante disso, este artigo pretende discutir como o ENEM vem se configurando como um forte indutor da prática pedagógica em sala de aula, em especial, como se dá o tratamento da literatura no ENEM, uma vez que o exame ganha relevância ao se tornar o principal veículo de ingresso nas universidades públicas do país desde 2009. O objetivo, portanto, é analisar a(as) concepção(ões) de literatura que perpassa(m) a prova, analisar a formação de um “cânone” do ENEM e refletir sobre o projeto de formação de leitor literário subjacente ao exame, a fim de discutir como a prova pode orientar/induzir o trabalho do docente e o processo de ensino-aprendizagem.

O ENEM E O NOVO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio tem sido pauta recorrente das discussões em torno da qualidade educacional. Entre o conjunto de ações que visam à reformulação do Ensino Médio no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM tem assumido cada vez mais a função de ser um indutor da reforma curricular.

Iniciada em meados da década de 1990, a reforma educacional brasileira indicava a necessidade de um novo Ensino Médio para o Brasil. Não por acaso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁸ estabeleceu o Ensino Médio como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.

Nesse cenário, apresentaram-se como finalidades do Novo Ensino Médio:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.¹⁹

Paralelamente, as diretrizes curriculares do Ensino Médio também passaram por reformulações. Os currículos deveriam pautar-se na compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, no processo histórico de transformação da sociedade

18 LDB – Lei 9.394/96

19 Art. 35 da Lei 9.394/96, combinado ao Art. 26, da Resolução CNE 04/2010.

e da cultura, e na língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, no ano 2000, indicaram que a formação do aluno deveria priorizar, ao mesmo tempo, a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação, com vistas à consolidação de uma formação geral, composta pelas capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las. O documento dos PCN estava pautado nas ideias de flexibilização, competências e habilidades que não foram facilmente absorvidas pelos sistemas de ensino.

O currículo, antes estruturado por conteúdos disciplinares, passou a se organizar em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), a estruturação por áreas de conhecimento visa assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais. Tal proposição, entretanto, encontrou resistência por parte de correntes educacionais que criticam a transformação do Ensino Médio em um laboratório para a formação precoce de mão de obra tecnicista para o mercado de trabalho, deixando em segundo plano a função de formação do sujeito.

No contexto de reforma do Ensino Médio, o ENEM surge com o objetivo de avaliar as Competências e as Habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica. De 1998 a 2008, o Exame foi realizado, anualmente, com a realização de uma única prova de 63 questões interdisciplinares. Nesse modelo, o Exame prestava-se, principalmente, a oferecer uma referência de autoavaliação para os participantes, embora algumas instituições já o utilizassem como estratégia de seleção para ingresso no Ensino Superior, a exemplo do Programa Universidade para Todos – ProUni.²⁰

A partir da edição de 2009, ocorreu a reformulação metodológica do ENEM, com vistas à sua utilização como forma de seleção unificada nos processos de acesso às universidades federais. Desde então, o Exame tornou-se uma das principais vias de ingresso no Ensino Superior²¹, ampliando as oportunidades, ao mesmo tempo em que se manteve como uma referência para a autoavaliação dos estudantes. De

20 O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

21 Ao aderirem ao ENEM, as universidades optam entre três possibilidades de utilização dos resultados para a distribuição de suas vagas: como fase única, pelo sistema de seleção unificada (SISU); como primeira fase, combinado com o vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

acordo com a Portaria que institui o Exame, o ENEM traz como objetivos:

- I) a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II) a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III) a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- IV) o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V) a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI) o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira²²

Em 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) estrutura novas Matrizes de Referência para o Exame com o objetivo de ampliar e evidenciar os objetos de conhecimento avaliados nas provas, que passaram a ser organizadas em quatro áreas do conhecimento

Pressentidos os impactos que tal exame provocaria no contexto educacional do país, várias instâncias políticas assinam a validação das novas matrizes de referência, na constituição do Comitê de Governança do novo ENEM, instituído em abril de 2009 pelo Ministério da Educação e o Inep, e composto pelo presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por um reitor representante de cada região do país, pelo presidente do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Em maio de 2009, a Andifes valida oficialmente as Matrizes do novo ENEM, com o seguinte texto:

*O Comitê de Governança do Novo ENEM, pelas representações da Andifes e do MEC reunidas em 13 de maio de 2009, aprovou a Matriz de Referência para o ENEM 2009, em conjunto com a relação de objetos de conhecimento a ela associados. O documento está organizado nas quatro áreas que compõem o Exame: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A Matriz de Referência consubstancia evolução importante na forma de avaliação dos estudantes e **orientação sobre os***

22 Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010.

conteúdos cujo aprendizado se espera no Ensino Médio. [...] Estabelecida a Matriz de Referência, os objetos de conhecimento associados poderão ser aprimorados, nas edições seguintes do ENEM, de modo a consagrar o papel do Exame de orientar a melhoria do Ensino Médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior. [...] (grifo nosso).

Observa-se no parecer da Andifes que a criação do Novo ENEM já assume uma vocação para a indução de um currículo para o Ensino Médio, mas não se observam no documento as devidas recomendações para o cuidado de não se reduzir o currículo do Ensino Médio à descrição das habilidades e das competências descritas nas Matrizes do ENEM.

À mesma época, o Consed também se manifesta sobre a proposta:

*O Comitê de Governança do Novo ENEM, pelas representações do Consed e do MEC reunidas em 14 de maio de 2009, aprovou os seguintes princípios: 1. Que o novo ENEM, no formato proposto pelo MEC/Inep, é importante **instrumento de reestruturação do Ensino Médio**; 2. Que, em função disso, deve-se vislumbrar a possibilidade de **universalização da aplicação do Exame** aos concluintes do Ensino Médio em futuro próximo; 3. Que a edição de 2009 deve se fundamentar na atual organização do Ensino Médio e nos seus exames - ENEM e Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), respeitando-se o itinerário formativo dos estudantes matriculados no Ensino Médio.*²³

O Consed manifesta abertamente que o ENEM seria um dos instrumentos de reestruturação do Ensino Médio e, desde então, já aponta para a universalização de sua aplicação.

É nesse contexto que, a partir de 2009, o ENEM passa a ser constituído por quatro provas objetivas, contendo cada uma 45 questões de múltipla escolha, em um total de 180 questões, e uma redação, com o objetivo de avaliar as seguintes áreas de conhecimento do Ensino Médio e os respectivos componentes curriculares²⁴:

23 Conselho Nacional de Secretários de Educação.

24 As tabelas e os gráficos constantes deste trabalho foram produzidos pelos autores tendo como base as Provas do ENEM de 2009 (Caderno amarelo) e de 2010 a 2014 (Cadernos cinza). As provas estão disponíveis em www.inep.gov.br.

TABELA 1 • Áreas de Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Matemática e suas Tecnologias	Matemática

Desde a sua reformulação, é crescente o aumento de participantes no ENEM. Em 2008, antes da reformulação, o exame recebia pouco mais de um milhão de inscritos. Em 2009, o número de inscritos foi mais de quatro milhões, e vem crescendo a cada edição; o exame 2013 chegou a sete milhões de inscritos.

Esse aumento expressivo de participação no exame revela a importância dessa ação do Governo Federal para proporcionar aos estudantes brasileiros acesso ao Ensino Superior. Ao lado disso, o ENEM vem se consolidando, a cada ano, como um importante vetor indicativo de uma reforma curricular em curso, mesmo que de forma enviesada, uma vez que na ausência da definição de um currículo claro e objetivo, a avaliação externa, em larga escala, passa a ser a balizadora para a organização dos planos de ensino.

Considerados o impacto e a relevância do ENEM, a elaboração do instrumento em si conforma-se como alvo de investigação dos profissionais de educação, principalmente aqueles que atuam nas salas de aula do Ensino Médio, pois, ao se tornar o mais importante meio de acesso ao ensino superior, o ENEM transformou-se em uma espécie de “vestibular nacional”. Ainda que reservadas suas inovações e desafios, sob o ENEM ainda pesa a lógica da preparação para testes, que precisa ser superada em nome da verdadeira ressignificação do Ensino Médio. Faz-se necessário dar um salto qualitativo nesse processo para resgatar o sentido formador de seres humanos plenos e cidadãos críticos previsto no projeto do Novo Ensino Médio e, por conseguinte, do Novo ENEM.

A LITERATURA NO ENEM

A matriz de referência do ENEM, no tocante à área de Códigos e Linguagens, está dividida em 9 competências e 30 habilidades, sendo especificamente relacionada

ao texto literário a competência 5, que agrega 3 habilidades (H15, H16 e H17) e cuja redação é apresentada da seguinte forma:

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (BRASIL, 2009).

Este estudo passa ao largo do debate acerca dos conceitos – transitórios e/ou controversos – de competências e habilidades, uma vez que a proposta é discutir neste espaço o que dizem as habilidades em relação ao tratamento do texto literário.

É notável o esforço da redação da matriz de referência de apresentar a literatura a partir de uma visão mais abrangente, isto é, há um desejo de analisar o objeto literário desde as condições de produções até a recepção da obra de arte e seus efeitos de sentido na negociação permanente da interpretação do texto, passando pela valorização dos recursos estilísticos e formais que compõem sua organicidade. Além disso, a diversidade dos gêneros colabora para a compreensão das diferentes manifestações da obra de arte literária, o que concorre, forçosamente, para uma análise do gênero como fator elementar do processo de inteligência textual.

Nesse sentido, a habilidade 15 (H15) traz em seu bojo o desejo de romper com a divisão clássica e cartesiana pautada numa rígida, e por muitas vezes ineficaz, lista de características estéticas, ao objetivar promover a relação entre o texto literário e as dimensões política, econômica, histórica e social, engendradas no resultado da obra.

Candido (2008), no ensaio “Crítica e Sociologia”, assinala que a proposta de pensar dialeticamente a relação entre literatura e sociedade é “chegar a uma interpretação estética que assimilou a dimensão social como fator de arte”. Dessa maneira, o dado externo – os dados históricos, as relações sociais, o contexto da produção, a reverberação de ideologias – torna-se interno no conjunto da obra. No caso, o elemento externo “se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos” (p. 43). Assim, o texto literário é visto como construto artístico que traz intrínsecas as marcas do tempo e dos processos sócio-históricos em sua própria forma.

A literatura mantém relação estreita com a história, mas não deve ser encarada como mero documento. Nada impede, portanto, que se pense a relação entre o Barroco e os dilemas da Reforma/Contrarreforma, entre o Arcadismo e a Incon-

fidência Mineira, o Romantismo e a Independência do país. Faz parte do caminho. O que determina a qualidade da leitura, no entanto, é a forma de trilhar, ou seja, compreender de que forma esses autores, essas obras, esses movimentos internalizaram e tornaram parte da sua tessitura o espírito do seu tempo e sinalizaram modos de interpretação da realidade captada na materialidade da linguagem.

Se a literatura é a arte que explora as potencialidades da linguagem, é necessário ater-se aos elementos formais que constituem a materialidade do texto. Isto é, todo conhecimento que emana da experiência da leitura está articulado na e pela forma do texto. Assim é que a literatura, ao contrapor-se ao discurso cotidiano da palavra em sentido comum, funda-se como a forma que chama a atenção para si mesma, num processo dialético em que forma e conteúdo espelham-se mutuamente. Dessa maneira, a habilidade 16 (H16) propõe a análise desta articulação, qual seja: investigar como os procedimentos de construção do texto literário mantêm estreita relação com as concepções estéticas que lhe orientam e vice-versa.

Essa habilidade parece propor um tratamento que não dicotomize a literatura ao separar os elementos formais, de um lado, e a temática ou o assunto, o conteúdo, por assim dizer, de outro, e que caracteriza uma leitura superficial. A compreensão dessa lógica contribui sobremaneira para a eficiência da leitura, pois representa a visão de que o texto, para alcançar a sua eficácia estética, precisa mobilizar uma série de recursos para (re)significar a palavra que, retirada do seu uso pragmático, reclama novos sentidos e direciona novos olhares sobre a realidade.

Embora o texto da habilidade proponha essa abordagem, não é o que se pode perceber em boa parte dos itens que compõem a prova, uma vez que as questões desprezam a inter-relação entre forma e conteúdo, e acabam por privilegiar a análise estruturalista do texto, como se pode observar na questão 117 (2009), cujo enunciado já denuncia a abordagem estruturalista (“Na estruturação do texto destaca-se”) e a ausência de uma situação-problema capaz de motivar o estudante a mobilizar seus conhecimentos em torno de uma análise apurada. O que se vê no item, relativo ao poema “Canção do vento e da minha vida”, de Manuel Bandeira, é um conjunto de alternativas que promovem uma leitura fragmentada dos procedimentos estilísticos elencados pelo autor. A resposta correta (alternativa d: a repetição de sons e de construções sintáticas semelhantes) não promove a reflexão de que a aliteração engendrada na escolha de sons fricativos surdos e sonoros e os sibilantes (o vento varria as folhas/ o vento varria os frutos/ o vento varria as flores) e reiterada pelo paralelismo concorrem para a materialização do vento no poema. Noutras palavras, demonstra o poeta, com isso, que a literatura pode suscitar e presentificar o vento pela forma do texto. Vê-se, assim, uma reflexão que é assaltada na questão.

Se as habilidades são degraus para se atingir a competência, e, por assim dizer, são passíveis de ser mensuradas, aferidas, a habilidade 17 (“Reconhecer a presença

de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional”) apresenta certa dificuldade de apreensão. Parece querer comunicar a atemporalidade do texto literário, que, embora situado em um momento específico da História, remete ao ideário de sentimentos e valores que figuram na constituição do ser humano e que se inscrevem na identidade do povo.

Assim, literatura, portadora de uma forma produzida e intercambiante num contexto, também se insere na formulação dos princípios que regem uma nação e participa da construção incessante da sua identidade, assumindo-se como *locus* da experiência coletiva, mas também como espaço de representação da subjetividade.

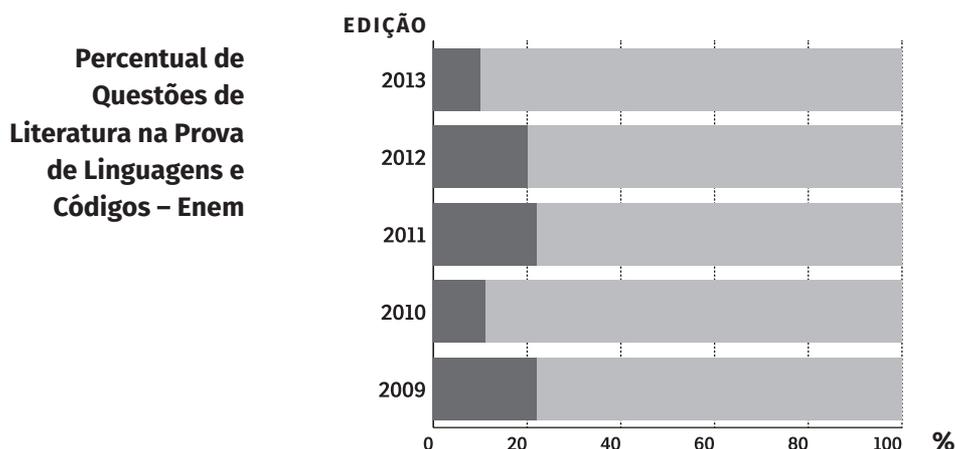
A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 1995, p. 256).

Entre 2009 e 2013, as edições do ENEM contemplaram as três habilidades da Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme Tabela 1. Entretanto, não se observa uma distribuição equitativa ou regular.

TABELA 2 • Distribuição das habilidades de literatura entre 2009 e 2013.

	2009	2010	2011	2012	2013	Total
H15	4	1	4	3	1	13
H16	5	1	3	4	2	15
H17	1	3	3	2	2	11
Total	10	5	10	9	5	39

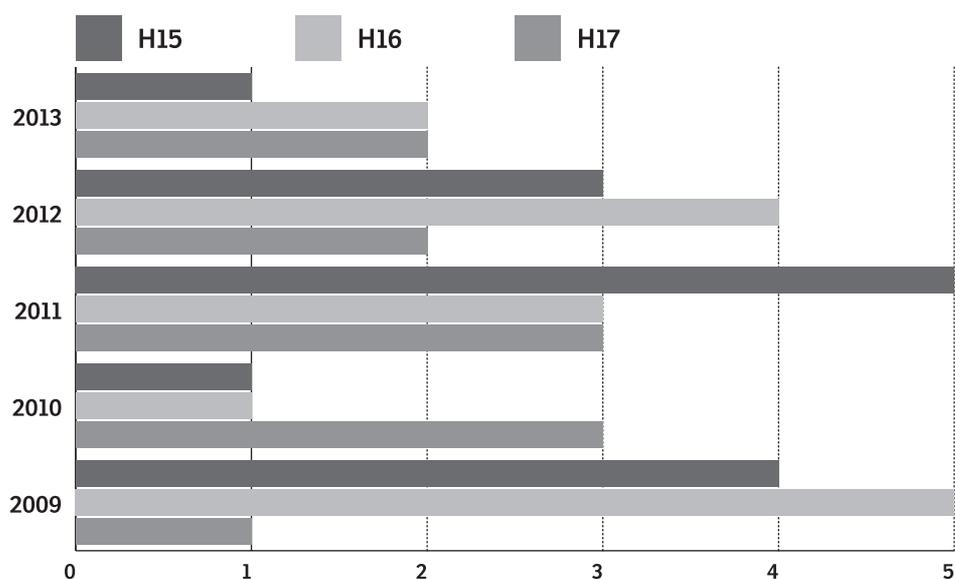
GRÁFICO 1 • Distribuição das habilidades de literatura entre 2009 e 2013.



No gráfico 1, visualizam-se facilmente as variações de quantidade da ocorrência das habilidades 15, 16 e 17. Em 2009, primeira edição do Novo ENEM, a prova contou com mais de 20% de questões que avaliavam as habilidades de literatura, mas no ano seguinte esse percentual caiu pela metade. Em 2011 e 2012, o percentual de 2009 é praticamente mantido, mas em 2013 a prova conteve apenas cinco itens de literatura, ou seja, apenas 10% da Prova de Linguagens e Códigos, como havia acontecido em 2010. O que ocorre em 2010 e volta a ocorrer em 2013 deve ser visto com preocupação, pois ao perder espaço na prova, o texto literário pode ser apartado da escola. Tal entendimento, por equivocadamente que seja, pode ter como consequência a privação dos estudantes do exercício de pensar dialeticamente. Na reflexão de Cosson (2006), é no exercício da leitura e escrita dos textos literários que o ser humano compreende a linguagem como espaço de arbitrariedade do discurso cotidiano padronizado da sociedade letrada e se constitui como dono da linguagem, que, a um só tempo, é individual e coletiva. Em síntese: “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 13).

É importante ressaltar a ocorrência do texto literário em outras habilidades da Matriz de Referência, quando o texto é explorado em outras dimensões, seja como expressão textual estruturalista, seja como exploração da análise comparativa das diferentes linguagens artísticas. A exemplo dessas abordagens, aponta-se a questão 113 (ENEM 2009), em que o texto literário aparece como uma das manifestações artísticas capazes de representar os valores culturais da nação, ou a questão 103 (ENEM 2013), em que o poema de Adélia Prado aparece como pretexto para tratar de especificidades dos gêneros textuais, para citar apenas dois exemplos. A inevitabilidade do tratamento do texto literário como pretexto se dá pela facilidade com que a literatura mobiliza diferentes formas de conhecimentos que transitam por diferentes áreas e aborda múltiplos saberes e estruturas. O problema configura-se como preocupante quando esse princípio se disfarça de análise literária e fere a integridade da interpretação ou fragmenta a recepção do estético.

Como já foi dito, todas as habilidades parecem estar garantidas em todas as edições do Novo ENEM, conforme o gráfico 2, muito embora algumas vezes cabe a um único item avaliar determinada habilidade a cada edição, o que parece limitante para a avaliação da compreensão leitora dos textos literários, se considerarmos que há questões que, ou não conseguem dar conta da habilidade a que pretendem avaliar, ou que, muitas vezes o fazem parcialmente. Não nos deteremos nessa investigação nesse momento, mas alertamos para esta necessidade.

GRÁFICO 2 • Distribuição dos itens de literatura por habilidade de 2009 a 2013.

Além da nítida variação da quantidade de questões, problema abordado no gráfico 1, no gráfico 2 é possível observar algumas tendências nesse período, como a preferência pela habilidade 16, o aumento variável da quantidade de questões da habilidade 17 e a drástica diminuição de questões da habilidade 15.

A habilidade 16 é sem dúvida uma habilidade extremamente relevante para avaliar a especificidade da leitura literária, sobretudo pela abordagem que essa habilidade apresenta de articular o uso da estrutura textual em função de uma intenção poética. Entretanto, as questões que tentam contemplar essa habilidade, nas cinco últimas edições do ENEM, que perfazem um total de 15 questões, precisam ser verificadas. Algumas vezes, observa-se que a habilidade é contemplada em sua camada estruturalista, quando se ignoram o conteúdo dos textos literários, evidenciando o uso do texto literário como pretexto.

SOBRE O "CÂNONE" DO ENEM

Quando se pensa em cânone, em se tratando de literatura, imediatamente se pensa na definição de um conjunto consagrado de obras e autores que representam o panteão de uma literatura. E não por acaso, posto que sempre foi essa a definição que se ensinou e ainda se aplica em diferentes realidades no Brasil. Essa lista "sagrada" de autores e obras que se destacam, no entanto, nos surge com certa auratização divina, como se à semelhança da tábula dos mandamentos, ela fosse enviada pelos céus. À parte isso, o fato é que todo cânone tem raiz histórica e, por

consequente, compõe parte do percurso da construção dos saberes de um povo e revela valores inerentes ao projeto de nação que se deseja pôr em prática.

Tal como por muito tempo houve um apagamento das contradições que envolviam a formação da literatura em solo brasileiro – em que se louvava a literatura como “coisa nossa”, mesmo quando ainda o que se produzia eram arremedos da forma clássica europeia, sem levar em consideração os dilemas que surgiam do atrito entre a matéria local e a forma universalizante –, parece ainda haver o apagamento das contradições que formam o nosso cânone, bem como a nossa crítica literária, também marcada, para o bem e para o mal, pela imposição de um modelo cultural já pronto, europeizado. Lembrando Candido (1999):

No momento da descoberta e durante o processo de conquista e colonização, houve o transplante de línguas e literaturas já maduras para um meio físico diferente, povoado por povos de outras raças, caracterizados por modelos culturais completamente diferentes, incompatíveis com as formas de expressão do colonizador. [...] Havia, portanto, afastamento máximo entre a cultura do conquistador e a do conquistado, que por isso sofreu um processo brutal de imposição. [...] A literatura brasileira, como as de outros países do Novo Mundo, resulta desse processo de imposição, ao longo do qual a expressão literária foi se tornando cada vez mais ajustada a uma realidade social e cultural que aos poucos definia a sua particularidade. (p. 11-12).

Nessa esteira é que se forma o cânone literário brasileiro – às bordas do eixo literário europeu. Dessa maneira, a construção do cânone se alicerça na articulação do surgimento e da constituição da nação brasileira, discussão que só se tornará fecunda no século XIX, no Romantismo, e por isso profundamente marcada pela dialética entre o local e o universal. Essa perspectiva é que orientará a organização do padrão de medida de análise, julgamento e avaliação das obras nesse primeiro momento, como sugere a etimologia de *Kanon*, do grego.

Se o Romantismo, como movimento estético, abriu espaço para a discussão acerca da identidade nacional e da noção de Estado, é sintomático que seja nesse mesmo período que se deem os primeiros passos em se tratando de crítica literária. Importante, pois, ainda que “mediocre, girando em torno das mesmas ideias básicas, segundo os mesmos recursos de expressão” (CANDIDO, p. 643), é ela um dos principais elementos legitimadores da literatura na qualidade de instituição. Como o próprio Candido assinala:

Devemos, pois, entender por crítica [no Romantismo], em primeiro lugar as definições e interpretações gerais da literatura brasileira; em seguida, os esforços para criar uma história literária, superando a crítica estática e convencional do passado; finalmente

as manifestações vivas da opinião a propósito da arte literária e dos seus produtos atuais.” (p. 643).

Dito isso, percebe-se, portanto, que crítica e cânone vão se estabelecendo orientados pela busca de um sentido histórico de nacionalidade, “em busca de uma radicação na história”. Por esse mesmo motivo não é de se estranhar que o estabelecimento do cânone, no Brasil, nasça não com o sentido primeiro de perenizar os clássicos nacionais, mas de tentar retirá-los do anonimato e torná-los visíveis no seu tempo. Essa paulatina formação do cânone é discutida por Candido no livro *Formação da Literatura Brasileira*, de 1959, no qual o crítico aponta a “consciência literária” brasileira presente no que chamou de segundo momento decisivo dessa formação: o Romantismo, momento em que se principia também a formação do cânon literário brasileiro.

É sob o espírito romântico que as primeiras antologias, os primeiros panoramas da literatura se formam no país, demonstrando todo o despreparo da nossa crítica literária igualmente recente em lidar com o próprio passado literário.

Dessa forma, “compreende-se que [...] o Romantismo tendesse, no terreno crítico, para a informação e a sistematização histórica, tentando coroar os magros bosquejos iniciais com uma vista coerente e íntegra de nossa literatura passada.” (CANDIDO, 2006, p. 663), uma vez que o pensamento dominante no momento está alicerçado em uma dimensão mais localista, buscando a construção de uma identidade nacional, que, segundo o homem romântico, se dá pela via da literatura.

Nesse sentido, vale ressaltar, é durante o Romantismo que surgem as primeiras investigações sobre o passado literário do Brasil. Até então a nossa arte literária era uma imensa colcha de retalhos em suas tentativas de costura. Por isso, as antologias publicadas nesse tempo, cujo objetivo era ser um “repositório de inéditos e raridades, doutra maneira inacessíveis”, sinalizam as primeiras manifestações materiais disso a que se chama de “cânone” no Brasil. Candido prossegue: “leitores e críticos não tinham outra maneira de conhecer a maioria das obras, como se pode avaliar pela sua pobreza de conhecimentos, transparentes nos esboços históricos que então se faziam do passado literário” (p. 663).

Outra das principais características do processo de formação do cânon literário foi a investigação biográfica, tributária ainda de muitos manuais e de muitas didáticas no ensino de literatura. Somado à preocupação inicial de construir um *corpus*, de publicar os textos literários quase que desconhecidos pelo público leitor em geral, os autores lançaram-se ao “conhecimento dos responsáveis pelos textos, como exigia cada vez mais a nova crítica, adequada ao espírito romântico” (p. 665). Importava conhecer a vida dos autores num momento em que o individualismo e o mito do gênio natural faziam parte de uma consciência coletiva, e por isso os

críticos deixavam-se cair nas mais diferentes armadilhas: “inferências arriscadas, conclusões rápidas e, mesmo, a imaginação pura e simples” (p. 665). Ainda de acordo com Candido:

o intuito principal do autor era despertar admiração pelos varões e traçar existências movimentadas; daí meter-se na pele deles [os autores] e trabalhar os poucos dados seguros por meio da imaginação, mais ou menos como se faz nas biografias romanceadas. (p. 665, grifo nosso).

É dessa maneira que os primeiros documentos que vão dando forma a um cânon literário brasileiro tratam a literatura e os autores, munidos de muitas informações de caráter documental, porém com pouco senso crítico. Pode-se pensar numa estrutura mais ou menos fixa em relação ao trato dos literatos e de suas obras, como assinala Antonio Candido: “abundância de material biográfico e histórico, a importância e a consagração de textos que lhe permitem desenvolver comodamente o método adotado” (p. 669).

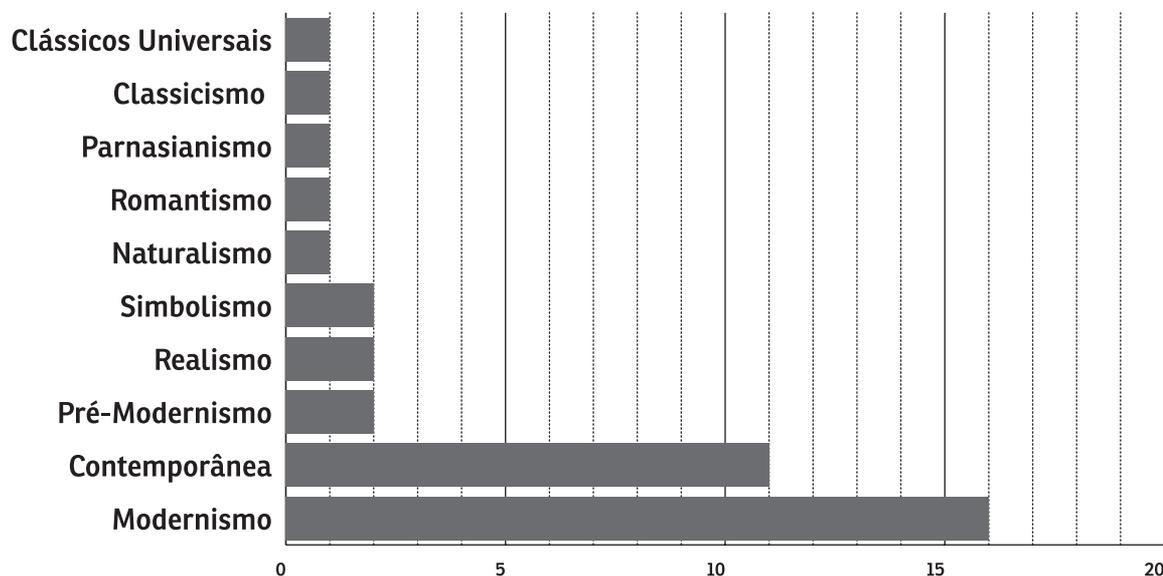
E, se hoje, o termo cânone, perdeu aparentemente essa aura de rigidez, de forma fixa, de catálogo homogêneo, dando espaço a um discurso aberto, que captura as diversas vozes e linguagens identitárias dos escritores brasileiros, é preciso analisar em que medida ainda somos marcados por esses condicionantes históricos, uma vez que eles orientaram a formulação estética que nos constituiu.

Além disso, se a literatura, sob esse ponto de vista, é capaz de engendrar uma identidade, uma história, um lugar para a nação em meio ao mundo, os primeiros passos da formação do cânone tinham como principal aspiração “elaborar uma história literária que exprimisse a imagem da inteligência nacional na sequência do tempo” (p. 663). Assim posto e analisando o papel que o ENEM ocupa em nossa sociedade, orientando os estudos e as práticas de milhões de brasileiros entre estudantes e professores, é possível investigar se, resguardadas as proporções do conceito, as escolhas de textos e autores do exame constituem um “cânone”, isto é, o conjunto de obras que reforçam valores e visões acerca da “inteligência nacional” e que corrobora para a construção permanente da identidade brasileira.

Assim, obviamente, o que se observa é a preponderância de certos movimentos literários em detrimento de outros, de certos autores e do quase apagamento de determinados momentos da história da literatura brasileira, como se pode notar no gráfico 3, que apresenta como os movimentos literários estão representados nas últimas cinco edições do exame.

GRÁFICO 3 • Representação da quantidade de questões, por movimento literário, no ENEM de 2009 a 2013.

Questões por Movimento Literário - Enem 2009 a 2013



Desse modo, o vultoso espaço do Modernismo e da produção contemporânea, notável no gráfico 3, revela aparentemente um desejo de formar um leitor atento às concepções estéticas dos séculos XX e XXI, que observa nesses e por esses movimentos os volteios das transformações artísticas do país. Assim, a lógica do furor combativo, o questionamento dos heróis e da ideia de identidade, o repúdio à arte do passado, além do engajamento e das retomadas políticas e a pesquisa (ou reinvenção) da linguagem literária – tônicas das gerações que se sucedem no Modernismo – compõem o escopo da prova. No entanto, essas questões podem ser reduzidas quando se despreza o processo histórico que contorna todo o trajeto.

Espinheira Filho (2001, p. 87-89) reflete:

O que pretendiam, em linhas gerais, os modernistas? Resumidamente, podemos dizer que estavam insatisfeitos com a poesia que o país lhes oferecia: dura, fria, presa a uma forma preestabelecida, perdida entre deuses gregos e palácios romanos. [...] Uma poesia alheia ao meio e ao tempo. Alienada. Fora da vida. Era preciso (como dizia Mario de Andrade) dar uma alma ao Brasil, criar um gosto novo, reunir arte e vida. [...] Em suma, o movimento fez uma redescoberta do Brasil, incentivou a pesquisa e a invenção, aposentou a ideia da beleza como convenção [...] pôs o país no século XX.

Talvez aí resida um problema fundamental, pois, ao desejar pôr, por intermédio das escolhas dos textos, também o leitor no século XX, há uma dificuldade em se compreender a literatura como território de acumulação, há um ofuscamento da tradição. A “redescoberta do Brasil”, assinalada por Ruy Espinheira Filho, só pode fazer sentido quando cotejada pelas “descobertas” anteriores, isto é, pelo olhar enviesado dos documentos quinhentistas (tão bem explorados por Oswald de Andrade e Murilo Mendes), pela descoberta literária romântica entusiasmada no desejo de constituição da consciência nacional (mitificada e pitoresca dos indígenas de José de Alencar e Gonçalves Dias e retomadas por Mário de Andrade em seu *Macunaíma*).

A dita “redescoberta do Brasil” é significativa no *continuum* da tradição, uma vez que os modernistas precisaram revisitar o passado literário em busca da representação que ressignificasse e reorientasse os caminhos estéticos da nação. Assim, se considerada em termos de volume, a prova do ENEM, de 2009 a 2013, não considera essa visão sistêmica.

O Romantismo, por exemplo, basilar na formulação da literatura brasileira e preponderante na constituição tanto do cânone quanto da crítica literária nacional, aparece uma única vez em cinco anos, via soneto de Álvares de Azevedo. Machado de Assis, cuja obra catapultou a literatura brasileira ao plano internacional e inventa novas formas do fazer literário, tem duas ocorrências registradas (em se tratando das habilidades de literatura, excetuando a referência ao autor num texto de cunho informativo para explorar questão acerca de gênero discursivo, em 2010).

Compreendendo, pois, o espaço que o ENEM possui nos planejamentos e no cotidiano da escola, é inevitável não pensar nessa via que se delineia nos últimos cinco anos. A matriz de referência e as provas vão induzindo o fazer pedagógico e impondo-se, muitas vezes, acima do currículo dos sistemas de ensino e do projeto político pedagógico das escolas. Lembra-nos Marisa Lajolo (2001, p. 19):

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avaliadora e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária.

Assim, se é notável o poder de legitimação da escola perante a literatura e se ela se pauta cada vez mais no ENEM, o encurtamento do conteúdo e o escamoteamento de algumas escolas literárias e de seus autores podem estar reverberando na sala de aula, o que talvez explique as predileções dos estudantes ou reforce mitos e estigmas em relação a certos movimentos estéticos e talvez concorra para um

desprezo da visão da literatura como parte integrante da formação histórica, social e política da identidade do povo. E o mais grave: ao restringir o *corpus* da literatura, restringe-se, por conseguinte, o direito à leitura, o direito à literatura, pois como afirma Candido: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (2004, p. 263).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser alçado como indutor de uma reforma do Ensino Médio, o Novo ENEM surge em um contexto favorável a mudanças e intensifica a expectativa das escolas e dos sistemas em relação às finalidades do Ensino Médio. Suas matrizes de referência, desde o início, reforçam a quebra do paradigma conteudista e propõem uma abordagem contextualizada dos conteúdos, valorizando a capacidade do sujeito em resolver problemas. Por mais que os PCN já tivessem anunciado essa abordagem, é o ENEM, como instrumento de acesso ao Ensino Superior, que acaba por intensificar essa transição.

A ausência de estratégias claras de intervenção na Educação Básica, entretanto, tem feito com que as avaliações em larga escala sejam utilizadas para responder à ausência de iniciativas que possibilitem a estruturação de uma política educacional forte, que precisaria passar pela construção de currículos e pelas estratégias de gestão e formação continuada sistematizadas.

Ao lado disso, ao atrelar as avaliações em larga escala a outras políticas públicas de forte consequência para os sujeitos, a cultura da avaliação vai se consolidando e, com isso, passa a impactar mais diretamente a prática docente nas salas de aula em todo o país.

No que diz respeito ao lugar da literatura no ENEM, pode-se observar que o maior legado do exame parece estar sintetizado em sua Matriz de Referência, uma vez que a materialização das questões na Prova, seja pela sua ocorrência mínima, seja pela abordagem parcial ou equivocada das habilidades, elimina o que se esperaria ser a plena realização do texto literário no encontro com seu leitor.

Ressalta-se que, se considerarmos o ensino da língua como um todo, é notável a contribuição do ENEM na apresentação de diversos gêneros discursivos para estudo na Educação Básica. Sem dúvida essa diversidade de gêneros reflete muito do que se espera de um leitor altamente proficiente, mas não consegue refletir tudo que se deve esperar de um leitor ao final da Educação Básica. Há algo de altamente subjetivo e polissêmico que necessita dos espaços do texto literário para fruir. “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente

humanas que a literatura tem e precisa manter um espaço especial nas escolas.” (COSSON, 2006, p. 15).

Maior amplitude na abordagem do texto literário poderia ocorrer com um maior número de questões de literatura. É preciso manter uma quantidade mínima nas edições que permita garantir, não só as habilidades, mas maior variância das diferentes fases da literatura, pois se isso não for feito, corre-se o risco de se achatam paulatinamente o espaço da leitura literária. Cinco itens de avaliação de leitura é uma quantidade insuficiente para se abarcar os momentos mais relevantes, bem como não se pode afirmar que esses poucos itens consigam avaliar as habilidades a que se propõem.

No dia a dia em sala de aula o professor precisa estar atento para não ser influenciado, equivocadamente, a abandonar o espaço da leitura literária, relegando a complexidade da análise literária ao mero escamoteamento das camadas linguísticas e deixando de lado o teor dialético e polissêmico que pulsa no texto literário.

O ENEM, sem dúvida, já é um forte indutor dos currículos do Ensino Médio, e consolidou-se como um importante vetor; por isso, não é mais possível adiar o debate sobre a qualidade do instrumento avaliativo, desde as concepções que subjazem às matrizes até a materialização de cada questão da prova. É preciso qualificar, ainda mais, esse importante exame para fazer dele um aliado na formação de cidadãos mais conscientes, livres e responsáveis.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 482-500.
- BARBOSA, J. A. **A leitura do intervalo: ensaios de crítica**. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Matriz de referência ENEM 2009**. Inep, MEC, 2009.
- _____. **Lei 9.131**, de 24 de novembro de 1995.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Constituição Federal**, de 5 de outubro de 1988.
- _____. **Plano nacional de educação**, de 9 de janeiro de 2001.

- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- _____. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- _____. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- _____. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2008.
- COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ESPINHEIRA FILHO, R. O movimento modernista. In: RODRIGUES, C.; MAIA, A. **100 anos de poesia: um panorama da poesia brasileira no século XX**. Rio de Janeiro: O Verso Edições, 2001, v. 1. p. 85-90.
- FERRÃO, M. E. et al. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 111-130., jan./dez. 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 17, p. 39-58, 2012.
- NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 117, p. 1051-1066, 2011.
- REIS, M. M. **Como fazer análise exploratória de dados com o Microsoft Excel 2007**. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~marcelo/AEDExcel2007.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- _____. **Como fazer análise exploratória de dados com o Br.OfficeCalc**. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~marcelo/AEDCalc.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C.; MAMBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. In: FRANCO, C. (Ed.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: ArtMed. p. 121-153.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

ANEXO 1 - QUESTÕES CITADAS NO ARTIGO:

QUESTÃO 103 (ENEM 2013 – Caderno Cinza)

A DIVA

Vamos ao teatro, Maria José?
Quem me dera,
desmanchei em rosca quinze quilos de farinha,
tô podre. Outro dia a gente vamos.
Falou meio triste, culpada,
e um pouco alegre por recusar com orgulho.
TEATRO! Disse no espelho.
TEATRO! Mais alto, desgrenhada.
TEATRO! E os cacôs voaram
sem nenhum aplauso.
Perfeita.

PRADO, A. *Oráculos de maio*. São Paulo: Siciliano, 1999.

Os diferentes gêneros textuais desempenham funções sociais diversas, reconhecidas pelo leitor com base em suas características específicas, bem como na situação comunicativa em que ele é produzido. Assim, o texto *A diva*:

- A) narra um fato real vivido por Maria José.
- B) surpreende o leitor pelo seu efeito poético.
- C) relata uma experiência teatral profissional.
- D) descreve uma ação típica de uma mulher sonhadora.
- E) defende um ponto de vista relativo ao exercício teatral.

QUESTÃO 117 (ENEM 2009 – Caderno Amarelo)*CANÇÃO DO VENTO E DA MINHA VIDA*

O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores...
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De frutos, de flores, de folhas.

[...]

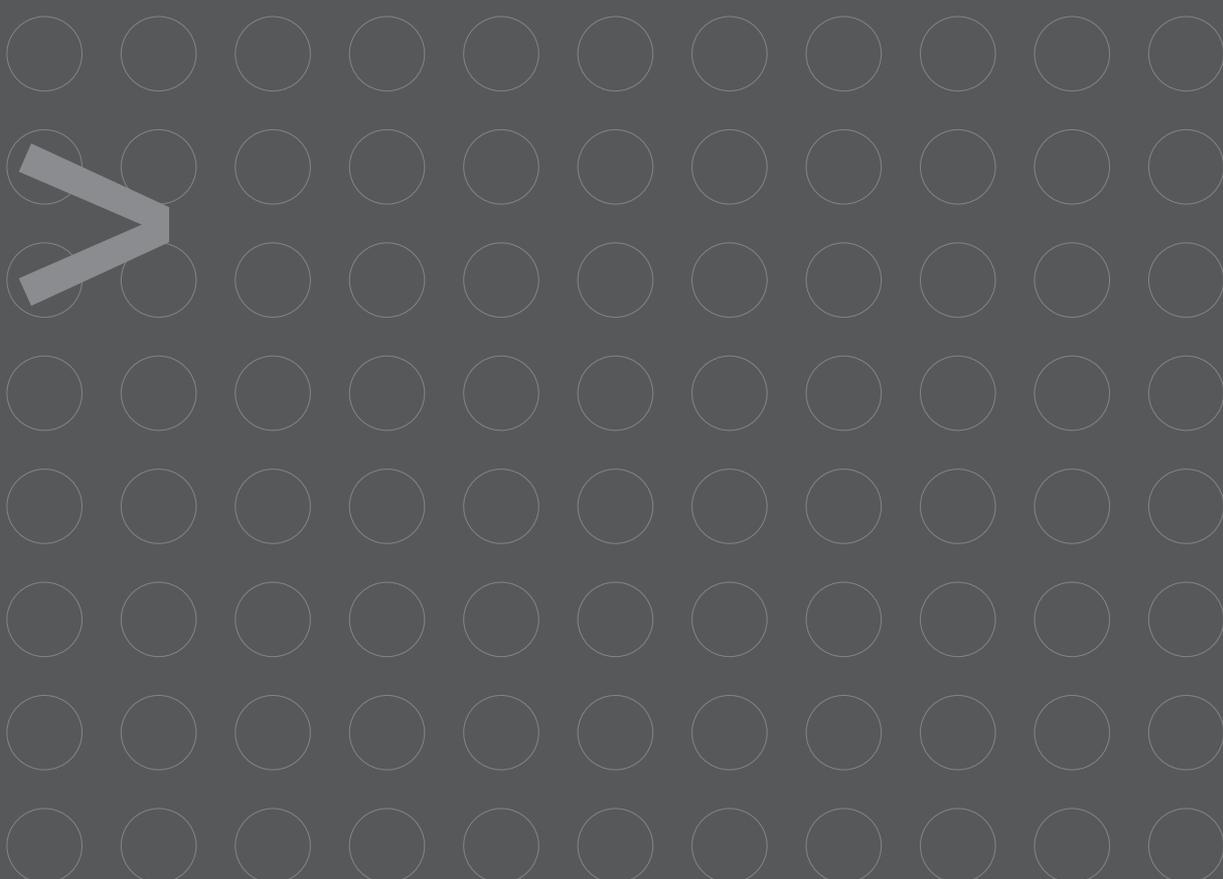
O vento varria os sonhos
E varria as amizades...
O vento varria as mulheres...
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De afetos e de mulheres.

O vento varria os meses
E varria os teus sorrisos...
O vento varria tudo!
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De tudo.

BANDEIRA, M. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

Na estruturação do texto, destaca-se:

- A) a construção de oposições semânticas.
- B) a apresentação de ideias de forma objetiva.
- C) o emprego recorrente de figuras de linguagem, como o eufemismo.
- D) a repetição de sons e de construções sintáticas semelhantes.
- E) a inversão da ordem sintática das palavras.



Graduado em História, especialista em Filosofia Contemporânea,
mestre em História Social e doutorando em História Social.
É professor de Ensino Médio e Superior, além de editor
da Revista NetHistória.com e do Ensino em Rede.



>>>

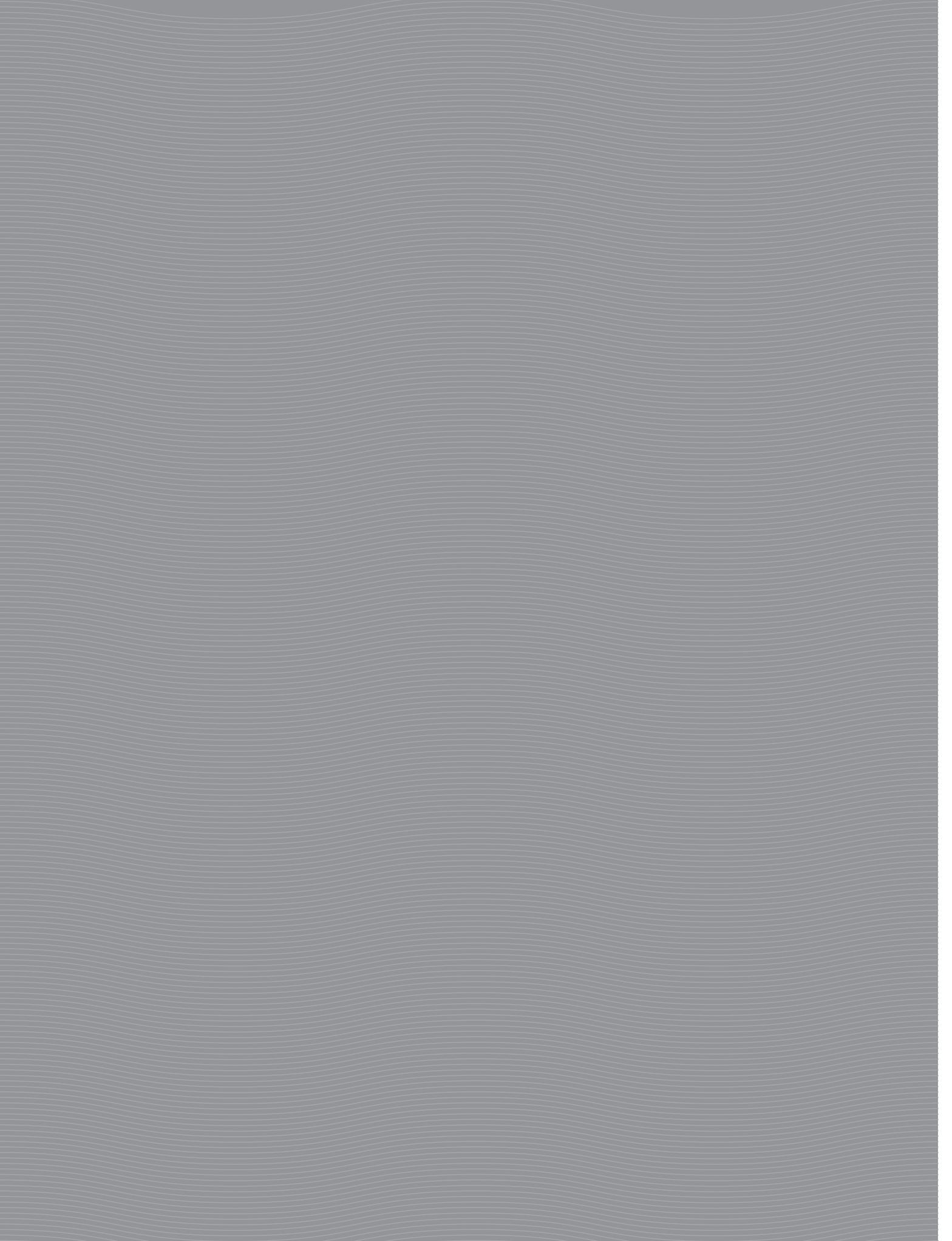
Podcast: *uma ferramenta a serviço das aulas de História*

REINALDO BATISTA CORDOVA



>> >>>> >>





As imposições acadêmicas e os conhecimentos empíricos, juntos, podem criar o cenário propício para novas descobertas no ensino da História. Sabemos que por meio desse componente curricular se pode alcançar informações que contribuem para o desenvolvimento do saber crítico e contextualizado, auxiliando, assim, na formação da identidade do sujeito e da sociedade, e contribuindo para a leitura das tradições e para a construção da civilidade e da virtude (BITTENCOURT, 2011). Tais princípios foram defendidos na década de 1980 e ainda hoje permeiam o ensino de História.

Este trabalho relata uma experiência em ensino de História em turmas de Ensino Médio com utilização de dispositivo informático digital, objetivando a apreensão e a significação de saberes, considerando o aluno como autor de seu aprendizado.

A AÇÃO EDUCATIVA

O cotidiano da docência no Ensino Básico é admirável, repleto de descobertas, de profundas experiências e de contatos interpessoais marcantes para docentes e discentes. Para o professor/historiador é a oportunidade de, por meio do desenvolvimento de saberes, fazer submergir os jovens e os adultos nas narrativas e nas descrições de eventos, capazes de alterar suas biografias e mesmo a estrutura social.

Entende-se, nesse caso, o cuidar como uma atividade ordinária, pela qual o docente esteja preparado para ir além da exposição de um conteúdo. Assim sendo, a atualização contínua pode ser uma excelente ferramenta de motivação, ao manter o docente interessado pelo que há de novo sendo produzido e publicado, mas também tal ferramenta deve promover a interação com o aluno, de modo a envolvê-lo como sujeito de sua aprendizagem. Esses são, basicamente, os dois movimentos do cuidar dentro da docência.

Por esse viés, aceitar a máxima de que os estudantes são preguiçosos e desinteressados é uma escolha simples, mas nem sempre verdadeira. Deve-se ter em mente que a curiosidade é a “mola mestra” do conhecimento. Pelo nosso entendimento, a História possui todos os mecanismos para despertar a curiosidade e encantar os estudantes. O professor necessita criar os instrumentos para despertar neles o desejo por mais informações e problematizações do cotidiano, além de ofertar apoio na construção de um saber novo, subjetivo e coletivo.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes históricos. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHMIDT, 1998, p. 57).

Problematizar é questionar o tema, evento ou o fenômeno histórico. Pensá-lo a partir das agruras, dúvidas e crises cotidianas. Observar o passado a partir de uma situação atual em busca de subsídios para a elaboração de hipóteses que podem conduzir a respostas afirmativas ou à negação definitiva das suposições. Portanto, a problematização não busca a verdade, pois ambos os casos – erros e acertos – são oportunidades para o processo de aprendizagem, tendo em vista a produção de saber.

Quando o estudante de Ensino Médio questiona as instituições, as relações de poderes ou os discursos de seu tempo, encontra na História uma grande aliada, pronta a prestar-lhe auxílio na formulação de argumentos embasados. O exame dos eventos pretéritos auxiliam a entender o presente, entretanto, não se resume a uma busca de suas origens; por isso a problematização é orientada pelo professor, para evitar a queda em anacronismos.

Uma boa aula vai além de uma exposição apropriada, coerente e repleta de dados decorados. Tem início com o planejamento. Ainda que o estudante não se interesse pelo feudalismo francês, poderá desenvolver o conhecimento/habilidade e competência comparando eventos da Europa contemporânea e da França medieval. Nesse caso o conteúdo seria menos importante que a habilidade. Ao docente cabe ensinar a fazer a comparação e não fazê-la e repassá-la aos estudantes. Assim, contribui com a formação do sujeito, antes que apenas demonstrando como obter um bom resultado em algum exame.

Etapas iniciais do processo de ensino/aprendizagem, o plano de ensino visa ordenar as ideias e vislumbrar possíveis falhas nas etapas delineadas. O plano será em essência mais simples que sua execução; ainda assim, precisa ser elaborado com afincos.

Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente. Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente. (FUSARI, 1990, p. 46).

O objetivo dos planos e planejamentos é viabilizar a aprendizagem. Para isso existem na atualidade muitos documentos que norteiam a tarefa do professor: por exemplo, a Matriz do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (INEP/MEC, 1999) ou matrizes de Instituições de Ensino. Entretanto, é fato que a matriz e documentos similares devem servir de baliza para o professor. Ele acolherá e assimilará as informações de maneira a torná-la significativa para si e para seus estudantes. É um material orgânico, que deve ser digerido antes de introduzido em um planejamento.

O processo de estudo de uma matriz e sua transformação em objetivos, habilidades e competências é o intuito de planos e planejamentos (CRUZ, 2005).

Ao se trabalhar com objetivos fundamentados em matrizes de habilidades e competências, em vez de conteúdos programáticos, cria-se o cenário propício para a construção do saber. O educador fomenta uma atividade colaborativa, apresenta-se como planejador e orientador, ajudando o educando em seu processo de aprendizagem.

AULA INVERTIDA

Nosso sistema de ensino deseja preparar os jovens para o mercado de trabalho. Proposta ambiciosa em todos os sentidos. Estudar a Revolução Francesa faz com que o adolescente seja mais consciente do papel das massas nas decisões políticas? Dominar os eventos pertinentes ao processo de abolição acabará com o racismo? Descrever as fases da Era Vargas implica a construção da valorização da democracia?

Talvez o estudo da história sirva de maneira indireta para a formação da identidade nacional, para o desenvolvimento da civilidade e do altruísmo; mas quando o professor permanece exclusivamente com a aula expositiva, oferta poucas alternativas para essa correlação, pois o conteúdo permanece apenas como um meio necessário à aprovação ou para a possibilidade de verticalização do percurso formativo.

Um questionamento que pode ajudar o docente é: Como o conteúdo será aplicado na vida laboral do estudante? É esse conteúdo o que realmente interessa, ou é mais significativo oferecer as ferramentas para que o estudante construa seu saber?

Sendo o foco das aulas o conteúdo, podemos assegurar que a derrota nos espera logo adiante. É rotineiro, como já sabido, o encontro de estudantes que realizaram uma avaliação de conteúdo e foram aprovados, mas que alguns meses depois ignoram completamente o evento, fato ou fenômeno no qual obtiveram nota satisfatória. Concluimos dessa situação que o ambicionado deve ser a aprendizagem do estudante, antes que sua aprovação ou promoção.

É sabido que, para que haja uma real aprendizagem, é imprescindível que a aula faça sentido para o estudante. Eis uma proposição difícil de ser obtida. Isso se

dá porque, entre outros motivos, os alunos possuem peculiaridades e interesses heterodoxos e, por vezes, bastante distantes daquilo que o professor considera importante.

Como criar o cenário no qual o estudante desejará aprender? Uma possibilidade é fazer que ele produza o conhecimento, realize os vínculos entre os eventos. Cabe ao estudante construir seu saber, antes que ao professor impô-lo (SCHMIDT, 1998). Por esse viés, as aulas poderiam funcionar como momento de trocas, reflexões, colaboração. Existem modelos de escola consolidados que mostram os benefícios dessas atitudes. Escolas²⁵ nas quais os estudantes se reúnem para trabalhar e os professores exercem o papel de orientadores que potencializam e problematizam o processo de aprendizagem.

Seguindo o postulado por Perrenoud (1999), o objetivo da educação e das atividades educacionais seria a construção de competências, entendidas como a utilização de conhecimentos e informações para a resolução de um problema, uma situação. Competente é o sujeito capaz de se apropriar de dados aparentemente desconexos com o intuito de executar uma atividade. Essa percepção é compartilhada por Schafranski, para quem a educação deve ser global e democrática, com vistas à promoção de uma sociedade dialógica e plural.

Os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, donde surge a necessidade da atualização constante e da emancipação dos homens, como sujeitos históricos.
(SCHAFRANSKI, 2005, p. 111).

Tendo em foco essa proposta, é recompensador para o estudante ser estimulado a dar respostas a problemas que poderia encontrar em seu cotidiano. Trabalhar com as Matrizes ENEM ajudaria a vislumbrar o funcionamento do processo de desenvolvimento de competências, entre outras razões, porque o exame posiciona o conteúdo em segundo plano, ou pelo menos pretende fazer isso. Em um item do ENEM apareceria a verificação de uma habilidade relacionada a uma competência a ser dominada pelo candidato.

O INEP divulga a Matriz para que as habilidades e competências consideradas essenciais sejam discutidas e reapropriadas pelos educadores, e, a partir desse ponto, promovam alterações positivas no Ensino Médio. Entretanto, por se tratar de uma avaliação que promove o ingresso no Ensino Superior, quantifica o saber do candidato, pois precisa selecionar o grupo preparado para iniciar a graduação.

25 Para saber mais sobre escolas de proposta colaborativa entre alunos e professores na condução da aprendizagem verificar Escola da Ponte (Portugal), Projeto Âncora (SP), Jenaplan (Alemanha), entre muitas outras.

Nesse sentido, a História pode ser trabalhada como a construção de uma narrativa do passado, mas também pode se tornar elemento para a compreensão de um fenômeno contemporâneo. Por exemplo, para se trabalhar o processo de abolição da escravidão no Brasil, seria possível utilizar a Matriz ENEM, especificamente a habilidade 25 (Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social) relacionada à competência 5 (Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade) (BRASIL, 2009).

Nesse caso, o professor estaria pronto para servir e guiar as demandas apresentadas no processo de aprendizagem, durante o qual os estudantes consultariam documentos históricos e análises historiográficas para construir uma narrativa em um *podcast*, por exemplo.

USO DE PODCASTS EM AULAS

Novas tecnologias de comunicação chegam às salas de aula; é fato. Como os professores trabalham essa situação? Vigiando, cerceando, controlando e punindo? Existem leis para coibir a utilização de aparelhos celulares, *tablets* ou computadores pelos estudantes. Isso pode se tornar uma batalha com muitos feridos e, certamente, a derrota dos educadores. Uma forma de minimizar o problema é estabelecer um contrato didático entre educador e educando, em que se estabelecem os limites para a utilização desses aparelhos.

Porém, as alternativas de utilização, incluindo o uso em sala de aula, das atuais tecnologias de comunicação são praticamente imensuráveis, pois variam desde a pesquisa em um buscador acadêmico ou um repositório, passando pela postagem de uma atividade em alguma rede social: *Facebook*, *Twitter* ou *Instagram*, até a produção ou audição de *podcasts*.

[...] as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação instauram em nosso viver e pensar um processo de virtualização que pode ser visto como uma complexa rede potencial, um denso problemático e, assim, para captar o virtus da sociedade seria necessário um pensar também virtual, ultraproblematizador, o próprio pensar como um processo de virtualização. (LIMA JUNIOR, 2003, p. 177).

Assim, o uso das tecnologias digitais em sala de aula, para além de oferecer recurso de problematização e significação de saberes, dispõe sobre as habilidades necessárias ao entendimento da cultura atual, que se desdobra e se complexa por meio dos engendramentos virtuais sofridos.

Diante da impossibilidade de abordar todas as ferramentas, optamos por nos

dedicarmos a uma delas, não por ser a melhor, mas por ser diferenciada e já aplicada em sala de aula como recurso didático. Por isso faremos uma exposição das possibilidades de se trabalhar com *podcasts*, que, segundo Freire (2013), são arquivos digitais de áudio publicados na Internet, contendo músicas e/ou falas. Os arquivos podem ser ouvidos *online* ou baixados para algum aparelho: *smartphone*, *tablet*, computador ou tocador de arquivos MP3.

O intuito de um *podcast* é difundir conteúdo de áudio. Com esse recurso a aula é prolongada para além do ambiente tradicional, a sala. Existem inúmeros modelos de *podcasts*, portanto, caberia ao educador eleger qual a melhor opção para sua prática.

Pode ser:

1. um monólogo, quando uma pessoa apresenta um conteúdo, informação ou opinião (nessa modalidade, assim como em outras, é possível inserir faixas musicais, que podem tornar o programa menos formal, tornando-o mais acessível ao público juvenil);
2. uma conversa, quando duas ou mais pessoas debatem um tema (nessa modalidade, costuma-se expor a diversidade de pensamentos, com divergências entre os participantes, o que pode ser interessante para se trabalhar o processo dialético de construção do saber);
3. uma leitura, que é um modelo mais tradicional, entretanto, eficaz (o enunciador lê um texto de sua autoria ou de terceiros, possibilitando a absorção de dados e informações).

A produção de um *podcast* é um processo que necessita de planejamento: delimitação do tema, escolha do modelo de *podcast*, produção de um roteiro, gravação, edição e publicação. As três primeiras etapas seriam alcançadas sem grandes barreiras, pois fazem parte da atividade docente; as seguintes implicam a apropriação de novas habilidades, pois envolvem questões técnicas. Em realidade são simples, apesar de um pouco trabalhosas no princípio.

Existem vários aparelhos no mercado para a gravação, desde os mais simples, o que não significa serem de qualidade ruim, como *smartphones*, até equipamentos profissionais. Para fazer testes, podem ser utilizados aplicativos simples e gratuitos. Para a edição, existem inúmeros sistemas disponíveis, gratuitos e pagos. Para aperfeiçoar a técnica,²⁶ podem-se consultar vários tutoriais disponíveis na Internet, seja em texto ou seja em vídeo postado na Internet. Mais importante que a técnica

26 É certo que a técnica é fundamental. Entretanto, com o tempo e a repetição, a qualidade tende a melhorar, pois os testes e as falhas ensinam muito. Até os mais famosos *podcasts* passaram por essa transição. É importante lançar-se ao novo e persistir. Como exemplo, verifique o Nerdcast, um modelo de grande êxito no Brasil e o Cliocast, uma experiência em andamento que oferta debates sobre temas variados da história.

seria a qualidade das argumentações e das construções de fundamentação sobre o conteúdo e as informações (FREIRE, 2013). Uma vez que a informação é um valioso produto na atualidade (CASTELLS, 2000), saber lidar com ela é habilidade fundamental a ser desenvolvida.

Na sequência, apresentamos duas possibilidades de utilização dessa ferramenta. São possibilidades; não se pretende ofertá-las como uma receita incontestável, mas como uma alternativa de expandir a aprendizagem e dar voz aos estudantes.

POSSIBILIDADE 1 – O PROFESSOR PRODUZ UM PODCAST.

Um cenário possível para o professor de História é a apresentação de um conteúdo relacionado à Antiguidade Clássica, uma breve aproximação à questão da cidadania grega e romana²⁷, por exemplo. Após contextualizar a situação, pode-se criar uma dinâmica em sala que requeira a participação dos estudantes. Ao término da aula, o professor indica um *podcast*, publicado previamente por ele, sobre a mesma temática, em que os alunos sejam convidados a escutar um debate sobre a cidadania. A aprendizagem continuaria, pois, além de ouvir o programa, os estudantes poderiam ser instigados a produzir um breve comentário a ser apresentado na aula seguinte, que motivaria um debate em sala.

POSSIBILIDADE 2 – OS ALUNOS PRODUZEM UM PODCAST.

Criar uma atividade para os alunos produzirem um *podcast*. Como a tecnologia está disponível para o grande público, seria relativamente simples criar o trabalho, que em poucas semanas estaria publicado e disponível para todos aqueles que se interessassem pela temática.

Entre os benefícios obtidos com essa atividade estaria o desenvolvimento de habilidades e a consolidação de competências ligadas à construção de argumentações, compreensão de fenômenos ou o domínio de linguagens (PRIMI, 2001). Os estudantes seriam os produtores do conteúdo, deixariam a zona confortável de ouvintes, de agentes passivos do processo educativo e se lançariam no campo da construção do saber consolidado.

As duas experiências citadas foram utilizadas em um colégio de Ensino Médio. Os resultados foram promissores, pois os estudantes deixaram a zona de conforto: realizaram leituras de textos acadêmicos, produziram sínteses, construíram hipóteses, elaboraram narrativas, dominaram linguagens diversificadas e relacionaram eventos.

Na experiência relatada a seguir, denominada Oficina de História, o referido

27 Cliocast - Episódio 013. Disponível em www.nethistoria.com.br

dispositivo tecnológico é utilizado, inclusive, como recurso de avaliação. Dessa maneira, distanciamos-nos um pouco do modo tradicional de avaliação: os exames. Tal procedimento demonstra a viabilidade do projeto, pois mobiliza todos os envolvidos a pensar a educação de maneira diferente.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: OFICINA DE HISTÓRIA

A realização de tal atividade intentou proporcionar aos estudantes meios para se tornarem produtores de saber e de significação de conteúdo histórico – o escravismo no século XIX –, por meio de um *podcast*. Assim, os estudantes precisaram abandonar a posição de espectadores para se tornarem artífices do saber histórico.

Essa atividade teve como princípio o desenvolvimento de habilidades apontadas pela Matriz de Referência do ENEM, a saber:

H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

(BRASIL, 2009).

Para o desenvolvimento da atividade, a turma foi dividida em grupos compostos por três alunos. Assim, foram efetuados os seguintes procedimentos:

- A) Aproximação ao tema – levantamento de dados acerca do escravismo, com uso de fontes bibliográficas e documentais. Como a abordagem era livre, foram indicadas obras de referência, mas também textos específicos, de acordo com as demandas dos grupos;
- B) Elaboração de um projeto de pesquisa, contendo objetivos, problematização, formulação de hipóteses, justificativa e argumentação, bem como a citação das referências que fundamentaram o trabalho, conforme indicado por Ludwing (2009), como elementos essenciais para um trabalho acadêmico;
- C) Elaboração e entrega de um texto narrativo correspondente ao projeto de pesquisa. O intuito dessa etapa era contribuir para que o estudante organizasse suas ideias, desenvolvesse a síntese e executasse o planejado no projeto;
- D) Elaboração e entrega de um roteiro detalhado para o *podcast*. Era esperado que inserissem em tópicos o que seria discutido e exposto na gravação;
- E) Publicação do *podcast* de até 7 minutos. A delimitação do tempo visava assegurar a síntese do programa, bem como garantir tempo suficiente para uma análise qualitativa por parte do professor.
- F) Envio do *link* da publicação. Utilizada a plataforma Moodle, os estudantes deveriam indicar em página apropriada o *link* da

publicação. Dessa maneira o trabalho deixaria o espaço escolar, pois a Internet garantiria a divulgação do produto, tornando o programa/*podcast* fonte de informações sobre o tema problematizado.

Os alunos puderam utilizar recursos eletrônicos digitais para a pesquisa em sala, bem como para a elaboração das atividades. Assim, o professor promoveu a orientação durante as aulas, além de abrir fórum de discussão virtual para eventuais dúvidas ocorridas durante a efetuação do trabalho em momentos extraclasse.

A avaliação teve como indicadores: 1) responsabilidade e cooperatividade no que diz respeito ao trabalho em equipe, produção textual, planejamento, desenvolvimento de conteúdo e exposição do saber construído; 2) desenvolvimento das etapas prescritas, como forma de estimular os estudantes a se organizar e a compartilhar sua aprendizagem; 3) argumentação e coerência na formulação do conteúdo; e 3) qualidade técnica do produto, necessária para a melhor distribuição e compartilhamento dos dados.

Apesar do êxito das atividades, dos bons resultados acadêmicos, da satisfação dos envolvidos e da motivação para novas realizações, é preciso reconhecer a existência de problemas que devem ser superados em novas execuções. Uma barreira, por exemplo, foi a rejeição de um grupo de estudantes, que preferiu o sistema tradicional de ensino e aprendizagem, com a apresentação de exames ao término do processo. Outra barreira foi a dificuldade enfrentada por alguns estudantes para dominar os aplicativos e, por fim, o sistema de envio do *link* do *podcast* para o professor.

A avaliação final foi positiva: os estudantes desenvolveram saberes, pois verificou-se a produção de conteúdo com criticidade, a partir de exame de documentos e obras historiográficas; vários estudantes demonstraram contentamento com a produção, pois perceberam seu trabalho como algo significativo: o trabalho foi divulgado e compartilhado com a comunidade escolar e externa (o que não aconteceria com a aplicação de um exame que, em grande parte, averigua somente se o sujeito decorou ou se repetiu o ponto de vista de alguém, que não ele, sobre um conteúdo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adolescentes aprendem em colaboração com seus professores, mestres e pais. Quando o educador tem o hábito de leitura, escrita, pesquisa e produção de conteúdo, estimula o aprendiz a deixar a zona de conforto e a lançar-se em ações inovadoras e significativas. É imperativo que o educador seja produtor de conhecimento e estimule seus alunos também a sê-lo. Desafortunadamente, muitos educadores são em realidade repetidores de informações e dados. Por essa razão,

o conteúdo isolado é insignificante para o aprendiz. O educador é o modelo; se ele produz será mais fácil convencer o outro da importância e dos ganhos obtidos com a atividade proposta.

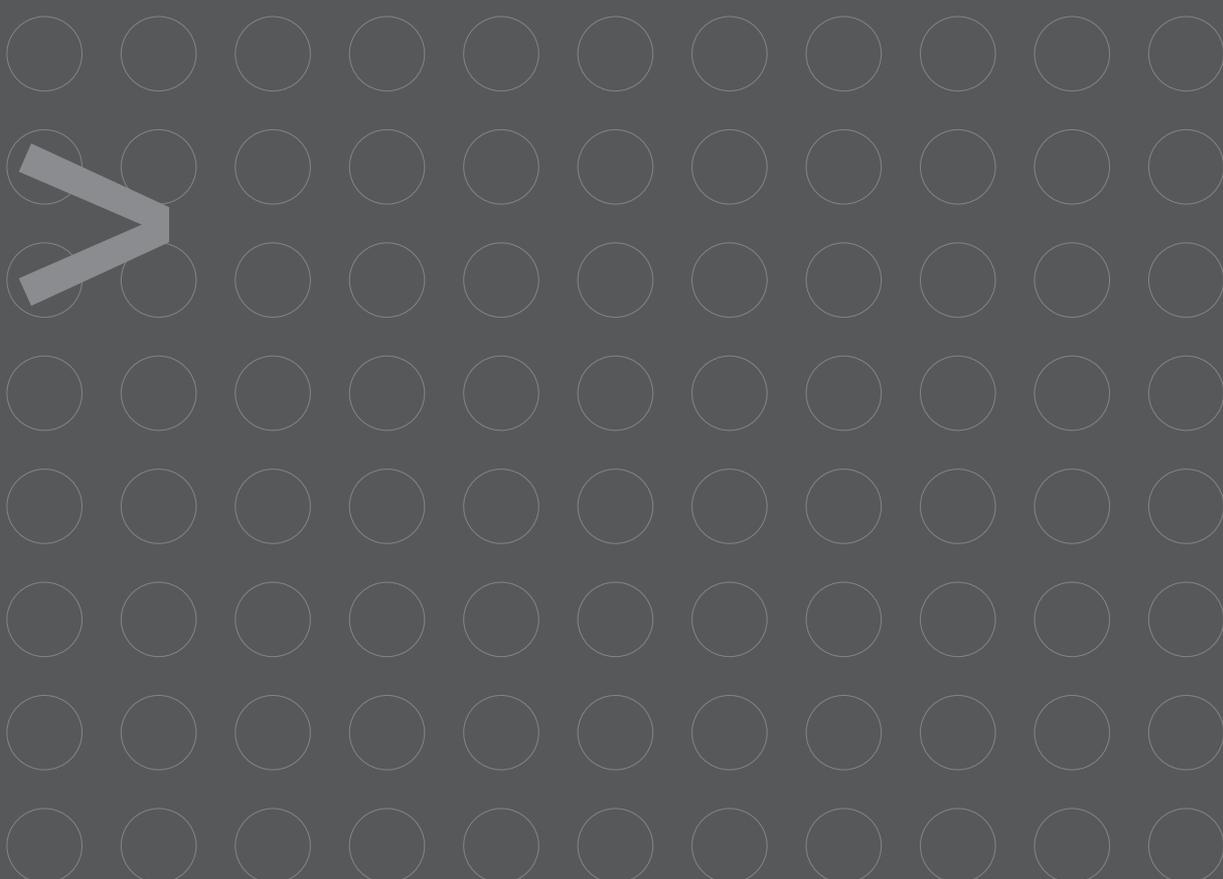
Desse modo, o professor precisa ser pesquisador não somente do conhecimento de seu componente curricular, mas da prática docente, verdadeira chave para a criação de relações entre conhecimento-estudante-mundo. O educador preso ao livro didático como um roteiro ou manual expõe ao estudante que ele precisa aprender apenas o que está descrito nessas obras, comprovadamente simplificadoras e muitas vezes alienantes (BITTENCOURT, 2011). Essas simplificações podem avançar para os recursos tecnológicos, quando estes forem utilizados de modo semelhante às antigas tecnologias.

A proposição de novas práticas de ensino que o envolvam e a convivência com outras fontes de informação e conhecimento, além do livro didático, incluindo textos complexos, inclusive acadêmicos, leva o estudante a entrar em crise. Esse sentimento, quando bem utilizado, pode promover uma revolução, caso o professor se torne um orientador na superação das dificuldades e na busca de soluções para os problemas ocorridos no percurso de construção e significação de saberes. O educador só poderá intermediar o processo desde que conheça as barreiras e dificuldades, caso contrário, será mais um obstáculo no caminho da aprendizagem.

Educar utilizando novos recursos de ensino e aprendizagem parece muitas vezes uma tarefa hercúlea, mas a disponibilidade de variados aparelhos e técnicas pode tornar a tarefa de aprendizagem mais agradável e significativa para os envolvidos. O trabalho proposto com a utilização de *podcasts* mostrou-se eficaz, pois ajudou os estudantes a desenvolverem habilidades, fazendo que o conteúdo fosse a urdidura na qual as habilidades foram tecidas. A longo prazo, esse desenvolvimento pode se apresentar mais significativo, apontando que somente datas e fatos por si só podem se constituir de certa insignificância no tempo e no cotidiano do sujeito-cidadão, bem como para sua ação em sociedade.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2011.
- BRASIL. **Matriz de Referência ENEM 2009**. Inep, MEC, 2009.
- CASTELLS, M.; GERHARDT, K. B. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CRUZ, C. H. C. **Competências e habilidades**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- FREIRE, E. P. A. **Casts e educação**: parâmetros de caracterização de tecnologias oriundas do *podcast*. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto2013/Casts%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20par%C3%A2metros%20de%20caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20tecnologias%20oriundas%20do%20podcast.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.
- LIMA JUNIOR, A. S. Educação e NTIC: do Pensamento Dialético ao Pensamento Virtual. In: ALVES, L. R. G., NOVOA, C. C. **Educação e tecnologia**: trilhando caminhos. Salvador: UNEB, 2003, v. 1. p. 169-179.
- LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1999.
- PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 151 -159, 2001.
- SCHAFRANSKI, M. D. A educação e as transformações da sociedade. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/issue/view/64>>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66.



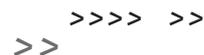
Docente e pesquisador nas áreas de Sociologia do Desenvolvimento, Políticas Públicas, Redes e Participação Social. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI/CEAM/UnB), na área de Políticas e gestão pública para o desenvolvimento. Mestre em Desenvolvimento Sustentável pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS/UnB, na linha de Educação para Gestão Ambiental. Bacharel em Sociologia e Licenciado em Ciências Sociais (UnB). Tem experiência em projetos de iniciação científica, formação política e tecnologia na educação básica. Atualmente pesquisa os processos participativos nas políticas culturais e de segurança pública do Distrito Federal. (leandrograss@gmail.com)

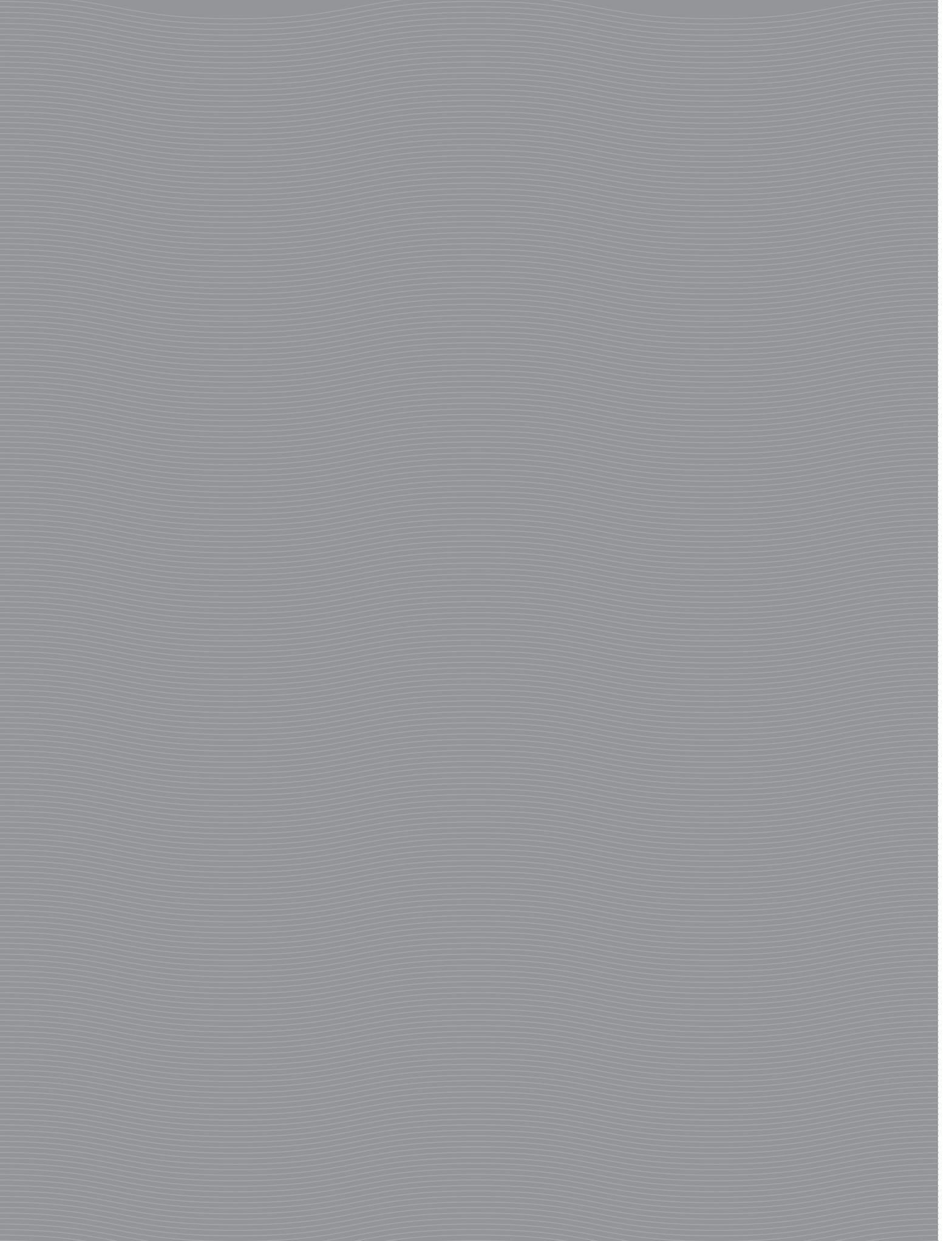


>>>

Aprender pela pesquisa na escola

LEANDRO ANTÔNIO GRASS PEIXOTO





A pesquisa científica como prática de aprendizagem esteve historicamente vinculada ao contexto acadêmico universitário. Mesmo lá, as oportunidades de produção do conhecimento ainda se limitam, na maioria das vezes, a grupos financiados por agências de fomento ou pela própria universidade. A pesquisa como prática de ensino e aprendizagem ainda encontra espaço restrito em comparação à cultura da aula, dentro da universidade e principalmente na educação básica. A grande maioria dos estudantes acaba descobrindo a vocação científica e seus procedimentos apenas nas fases posteriores de sua formação, como na pós-graduação, quando tem a oportunidade de alcançá-la. A verdade é que a grande massa de estudantes e professores brasileiros, em todos os níveis educacionais, ainda enxerga a pesquisa como prática sofisticada e restrita, sem considerá-la como recurso de aprendizagem efetivo e viável.

Utilizar a pesquisa como fundamento do processo de aprendizagem de nível básico não implica necessariamente tornar os estudantes pesquisadores profissionais, dentro de uma concepção metodológica demasiadamente rígida e fechada ao espírito criativo de crianças, adultos e jovens. Pelo contrário, representa a abertura da escola aos princípios da liberdade, da autonomia e da solidariedade frente ao conhecimento. Significa reconhecer que a pesquisa, a desconstrução/reconstrução do conhecimento, o espírito crítico, a curiosidade e a parceria são características inerentes ao ambiente escolar. Dessa forma, não se trata de um processo de risco ou inovação plena, mas sim de atendimento e correspondência à essência da escola na qualidade de ambiente de aprendizagem.

Dessa forma, o presente texto irá elucidar a pesquisa como prática não só possível, mas necessária, no contexto da educação básica. Os desafios da sociedade contemporânea, em especial do mundo do trabalho, fazem da produção do conhecimento um imperativo educacional a ser considerado em todos os níveis e modalidades de ensino. Os países com destaque nos *rankings* educacionais demonstram por meio de experiências bem sucedidas que a cultura da aula transmissiva não atende mais às demandas do contexto social. A grande maioria deles tem investido de forma consistente na pesquisa como fundamento da aprendizagem. Sabe-se também que tais mudanças nas práticas educacionais estão diretamente associadas à formação de seus professores.

No Brasil, a formação docente ainda apresenta inúmeras lacunas, sendo uma

delas a viabilização do professor-pesquisador. A grande maioria dos professores que se propõe a uma formação pesquisadora, participando de programas de mestrado e doutorado, acaba por não permanecer no nível básico de ensino, sendo tendencialmente deslocados para a docência universitária ou carreiras desvinculadas do contexto educacional. Considerando essa brecha na formação e nas circunstâncias de aprendizagem, cabe aqui indicar ao professor que atua no nível básico que se tornar pesquisador e, conseqüentemente, tornar os estudantes também pesquisadores, não representa uma tarefa demasiadamente complexa. Pelo contrário, é possível fazer pesquisa em sala de aula, utilizando-se de procedimentos simples, com organização e qualidade acadêmica. No entanto, trata-se de uma tarefa que exige mudança de paradigma docente e da concepção do que é aprender.

A afirmação da pesquisa como recurso de aprendizagem efetiva ainda não é uma tônica no universo docente, bem como aparece com discricção nas pesquisas em educação no Brasil. Uma referência de destaque nessa abordagem é Pedro Demo, sociólogo e educador, autor de obras em diversas áreas como política social, metodologia e, em especial, educação. Sua proposição da pesquisa como princípio educativo (Demo, 2005), constrói-se a partir de uma crítica ao que o autor denomina de escola instrucionista, fundamentada em práticas similares às que Paulo Freire abordava como educação bancária. Uma parte significativa das análises aqui construídas se apoia em suas contribuições, tanto na crítica como nas proposições acerca do aprendizado via pesquisa.

Em uma sequência de justificativa teórica e crítica do modelo escolar, dos apontamentos práticos da pesquisa em nível básico e de práticas ilustrativas já realizadas é que o presente texto busca evidenciar o potencial da pesquisa no atendimento às exigências da escola no século XXI. Professores das diferentes modalidades da educação básica podem se apropriar das contribuições aqui apresentadas de forma efetiva, contextualizando as possibilidades em suas realidades e qualificando sua atuação. O que será aqui feita é uma defesa da pesquisa como prática educativa, sustentada não apenas por visões ou teorias, mas essencialmente por ganhos já verificados em diferentes contextos.

A BARREIRA DOS INSTRUCIONISMOS

Ainda reside no imaginário social a ideia de que o papel do professor é “dar aula”. Essa é sua tarefa primordial, na qualidade de um catedrático detentor do conhecimento assalariado, horista ou não, que vende seu grande tesouro. O que muitas vezes não se pensa é que esse valioso conhecimento transmitido – nem sempre absorvido, mas decorado e despejado em avaliações formais – não é de propriedade daquele

que o carrega. Esse mesmo conhecimento, na maioria das vezes, não foi criado ou produzido, mas apropriado de outrem, tal como se deseja perpetuar.

Nosso modelo educacional, ainda centrado na instrução e na transmissão, tem se mostrado incapaz de corresponder às exigências que as demais esferas sociais impõem ao cotidiano do indivíduo. Aprendizado significativo é aquele que permite interferir na realidade e em si mesmo, de forma a permitir que o indivíduo conduza sua própria história. Produzir conhecimento implica saber pensar, algo que pode render ao indivíduo não somente uma posição no mercado, mas também a elaboração de outras oportunidades que vão para além de sua estabilidade econômica. Assim sendo, o principal impacto da educação fundamentada na pesquisa não se dá na dimensão econômica, mas em especial na dimensão política.

Aprender pela pesquisa representa um processo de reconstrução e não apenas de reprodução do conhecimento. Trata-se de viabilizar a autoria própria por meio da elaboração sistemática, na promoção da autonomia e da aprendizagem significativa, tendo o papel do educador como central nesse processo. Como afirma Demo (2002), é preciso que os sujeitos sejam orientados em parceria, pois criar autonomia “exige a colaboração de outrem. Orientação de tal modo que o orientando necessite cada vez menos da orientação.” Em suma, trata-se de evitar o instrucionismo e abrir-se ao conhecimento reconstruído.

Na escola, é comum que o aluno não leia, porque o currículo prevê, no fundo, repasse de conteúdos, não sua digestão adequada. Impera o currículo extensivo, que entope o aluno de fora para dentro, de cima para baixo, deixando-o como objeto de ideias estranhas. No máximo, repete-as como papagaio. O problema maior, no entanto, não está no aluno. Está no professor papagaio. (DEMO, 2008, p. 28).

Na ruptura com o instrucionismo, ser autor é primordial. Construir conhecimento é condição para sobreviver na sociedade do conhecimento. Romper com a transmissão e tornar-se autor exige estudo, pois ninguém é autor sem antes ter ideias, e para tê-las é preciso inspiração. Portanto, aprender de forma significativa pressupõe pesquisa e elaboração. E nisso o professor deve ser especialista. A boa docência é aquela que indica o caminho, mas para isso é preciso tê-lo traçado. Professor que não pesquisa e não estuda não tem condições de levar o estudante a fazer o mesmo. Professor que não elabora é incapaz de criar conhecimento na sala de aula.



Quando se considera a qualidade de um processo educativo, naturalmente se deve também considerar os modelos, competências e habilidades que ali são desenvolvidos. A crítica à escola instrucionista, da repetição e da “cópia” de pensamentos já elaborados vem acompanhada de uma proposta de educação emancipatória. Nessa alternativa, vale o chamado conhecimento desconstrutivo, aquele que faz o sujeito ler a realidade, e que o faz se sentir impulsionado a reconstruí-la. É o conhecimento que não simplesmente absorve, mas que reelabora.

ESTUDAR, PESQUISAR E APRENDER

A tradição educacional brasileira ainda confunde aula com aprendizagem. A obrigatoriedade de 200 dias letivos no calendário da educação básica veio apoiada no pressuposto de que quanto mais aulas melhor os alunos aprenderiam. A aula é o xodó do professor (DEMO, 2014), que a utiliza até como barganha em reivindicações, quando se decide parar com as aulas como forma de pressão durante as greves. A proposta de escola integral, tão valorizada no campo educacional, também não se desprende da aula. O aluno passa mais tempo na escola para assistir a aula. Por vezes, trata-se de uma tarefa desafiadora convencer o professor de que aula expositiva não garante aprendizagem. O filósofo Sócrates já dizia que a dinâmica da aprendizagem não vem de fora para dentro, mas ao contrário. Não se trata aqui de propor a extinção da exposição, mas ela só tem significado se antes o aluno tiver aprendido bem, se tiver pesquisado e elaborado.

A crítica que se faz à aula não corrobora com as teses acerca da insignificância do professor na sala de aula. Pelo contrário, visa resgatar o docente em seu papel fundamental: garantir a aprendizagem. Se aula expositiva – autoritária, hierarquizada e negadora do diálogo – não é capaz de conduzir o estudante a uma relação autônoma e satisfatória com o conhecimento, então ela também não permite ao professor desempenhar seu papel fundamental. Para aprender é preciso estar em atividade, participar, envolver-se e estar motivado. Pesquisa e elaboração própria permitem isso.

Os grandes educadores da história foram, antes de tudo, grandes estudiosos e pesquisadores. Formar o bom estudante, que posteriormente será o bom profissional e cidadão, implica permitir-lhe estudar e aprender. Considerando a pesquisa como base para estudo e aprendizagem, destaca-se que:

O critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética. Do ponto de vista da educação, trata-se da ética da competência, que jamais pode ser reduzida à competitividade. Do ponto de vista da inovação, trata-se do conhecimento crítico e criativo. (DEMO, 2000, p. 2).

O que de fato os estudantes levarão para a vida será a habilidade de saber pensar e intervir, uma vez tendo aprendido a pesquisar e elaborar. Dominar conteúdos sem renová-los consiste em pura memória, que não se traduz necessariamente em inovação.

Demo (2008) indica que estudar e aprender bem carece primeiramente de motivação. Esse requisito está relacionado ao respeito e envolvimento que se tem com o conhecimento; por isso aquilo que se estuda deve ficar para a vida, para que essa motivação não seja apenas prazer momentâneo e sim duradouro. Para estudar também é essencial ter disciplina. Não se trata da disciplina que torna tudo rígido e não se abre ao lúdico, ou da atitude de controle absoluto e imposição que hierarquiza professor e estudante. Trata-se de organizar alternativas e fazer opções com critérios válidos, fundamentar a prática e acompanhar o processo. Por fim, assim como estudar carece de disciplina, também exige uma dose de indisciplina. Isso porque, para ser autor, é necessária a capacidade de rejeitar o conhecimento repetido, romper a monotonia e abrir-se à criatividade.

Considerando tais fatores, estudo e pesquisa significam a condução do estudante ao questionamento e à reconstrução. Aprendizagem sem questionamento é submissão, e sem reconstrução é mera repetição. Questionar deve ser prática cotidiana do professor e do aluno; é formação de competência crítica que cria alternativas para o novo conhecimento. Reconstrução indica inovação. Não significa ser conhecimento absolutamente novo, raro (DEMO, 2002). Deve apenas ser reconstrução própria, trabalhada, aprendida e pensada. Trata-se de um processo que se dá não apenas mentalmente, mas precisa ser efetivado em ações concretas no ambiente escolar:

Em todas as faixas de idade, a aprendizagem pressupõe necessariamente o envolvimento com alguma atividade operacional. E quanto mais jovens formos, mais isso se faz importante. Aprendemos melhor quando fazemos algo concretamente. Daí a necessidade de não lidarmos apenas com mediação lógico-conceitual. As estratégias didáticas mais fecundas são aquelas que envolvem uma atividade operacional contínua. É assim que os estudantes construirão, paulatinamente, os seus conceitos. (SEVERINO, 2013, p. 12).

Espectadores não participam e têm uma visão parcial do que veem. Assim também é o estudante que apenas escuta e copia. Assim é o estudante que assiste a aula, resume e faz provas. Uma vez cumpridas as tarefas da burocracia educacional, dirige-se àquilo que realmente faz sentido, após ter gasto boa parte do seu tempo em reprodução. Como enfrentamento da instrução é que emerge a pesquisa como fundamento da aprendizagem. Como já dito, não se trata de pesquisa profissional sem

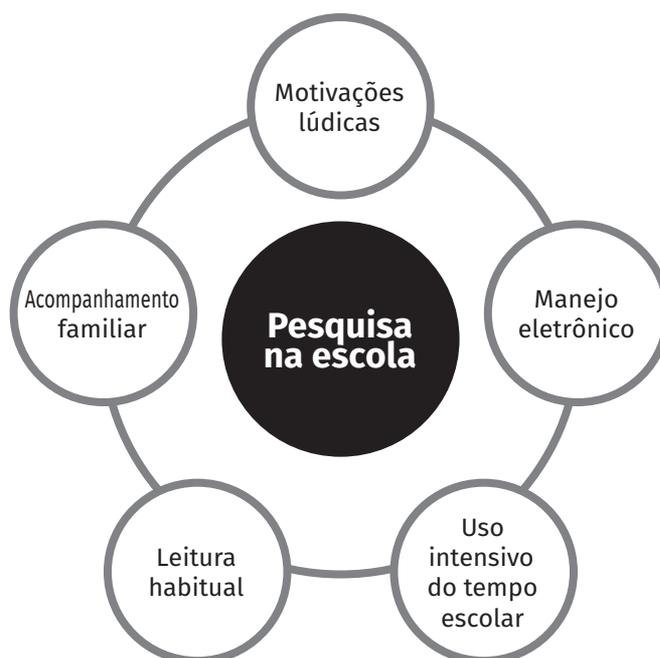
abertura aos contextos juvenis e escolares. Desse modo, serão agora apresentados elementos práticos acerca da pesquisa na educação básica, em especial no ensino médio, fundamentados e exemplificados em experiências já realizadas.

APRENDENDO A FAZER PESQUISA NA ESCOLA

Há um pressuposto de que pesquisar exige estruturas complexas, tanto no aspecto físico quanto no que diz respeito a apoio metodológico institucional. Há de se demonstrar aqui o contrário. Muitas são as experiências de docentes que já investem na pesquisa como prática educativa em seu cotidiano, tendo à disposição recursos simples e boa fundamentação. Em diferentes áreas do conhecimento, muitos professores já demonstram a viabilidade do aprendizado pela pesquisa. No entanto, poucas são ainda as oportunidades de compartilhamento dessas boas práticas, a ponto de consolidar uma cultura da pesquisa na educação de base. Com a intenção de servir como inspiração, fundamentação e ilustração dessa perspectiva, serão aqui indicados pressupostos e etapas capazes de auxiliar o professor que deseja promover o estudante pesquisador.

Ainda se apropriando das contribuições de Pedro Demo (2002), aponta-se que, para a aprendizagem pela pesquisa se tornar efetiva, faz-se necessário primeiramente um ambiente positivo. Trata-se de mudar a noção do aluno de espectador para sujeito do processo, de alguém submisso ao professor para a condição de parceiro de trabalho. Por isso, o que se aprende deve aparecer na vida. Há de se ter interesse em cada aluno. O trabalho em equipe deve ser continuamente estimulado em um processo de equilíbrio entre conscientização pessoal e solidariedade, com produção/elaboração individual e coletiva.

Os estudos e a aprendizagem dos conteúdos fundamentais se darão mediante um processo contínuo, apoiado em cinco estratégias didáticas fundamentais: I) motivações lúdicas; II) hábito de leitura; III) manejo eletrônico; IV) acompanhamento e apoio familiar; e V) uso intensivo do tempo escolar. Ao longo das etapas, os estudantes devem ter liberdade na escolha de estratégias e formas de condução do processo, sendo continuamente avaliados e autoavaliados. Além da qualidade acadêmica, formal, a aprendizagem deve se sustentar também na qualidade político-relacional.

FIGURA 1 • estratégias didáticas fundamentais

As motivações lúdicas podem ser de diferentes tipos, utilizadas como estratégias didáticas de diversos modos. Veicular a prática de pesquisa a situações como jogos, gincanas, feiras ou competições pode servir como um efetivo motivador lúdico. Sobre a prática habitual da leitura, para fugir às ofertas muitas vezes insatisfatórias dos veículos de comunicação, caso a escola não tenha uma biblioteca de qualidade, hoje existem inúmeras fontes disponíveis por meio do *Google Scholar* (Google Acadêmico) e que podem ser utilizadas pelos estudantes como base bibliográfica. Nisso já se encontra também a dimensão do manejo eletrônico, induzindo os estudantes a investirem em formas de armazenamento e produção digital como *blogs*, *wikis* e portfólios. O apoio familiar indica que a família pode e deve participar como parceira no processo de produção do conhecimento, consciente daquilo que o estudante realiza no espaço da escola. Por fim, usar a sala de aula para vivenciar as etapas da pesquisa é algo primordial, de forma que o professor possa ali acompanhar a evolução do estudante de forma sistemática e consciente.

ORGANIZANDO A PESQUISA

Um trabalho de pesquisa deve estar sempre apoiado sobre um tema. A partir daí se pode indicar ao estudante uma série de recortes práticos e teóricos que lhe permitam a atitude de questionamento e, conseqüentemente, de reconstrução daquele campo. A escolha do que o estudante vai pesquisar, embora não seja

uma decisão do professor, há de exigir dele competência técnica e conceitual para conduzir o aprendizado. Nisso, ser professor é também “ser monitor, assistente, docente, leitor, cujo trajeto vai forjando espaço próprio de produção” (DEMO, 2005, p. 63).

Ao se delimitar o tema de pesquisa, é preciso organizar o caminho que se pretende percorrer. Na estruturação do tema, é importante deixar claro para o estudante a extensão daquilo que se pretende pesquisar e quais serão os esforços necessários para cumprir as etapas fundamentais do processo. Nesse ponto, a questão metodológica ocupa um espaço primordial. Consciente dos objetivos e dos interesses do estudante, é preciso que o professor esteja apropriado de recursos que possam ser apresentados como alternativas aos estudantes. Saber fazer uma pesquisa bibliográfica – em especial com uso de bons periódicos, artigos e livros – deve ser prática de domínio do professor. Caso a escola ou instituição educacional possua laboratórios, mais do que espaços apenas de contemplação, estes devem ser usados como espaços de pesquisa. São espaços onde se pode encontrar uma excelente oportunidade de diálogo com o objeto de conhecimento e ressignificação do aprendizado. Quanto mais se puder aproximar o estudante de elementos relacionados ao seu cotidiano, melhor. Seja trazendo o cotidiano para a pesquisa ou levando a pesquisa para o cotidiano. Também como forma de motivação lúdica, devem-se abrir possibilidades para o campo de pesquisa. Recolhendo materiais, entrevistando pessoas ou observando processos, essa interação tem o potencial gerador de sentido daquilo que está sendo estudado.

Além disso, vale ressaltar que não existe pesquisa sem produção e comunicação. Traçadas as etapas iniciais de aproximação e ressignificação do tema de pesquisa, há de se partir para a produção, como forma de reconstrução daquilo que foi estudado. Embora na academia haja a tradição de se utilizarem textos formais e exclusivamente escritos como recursos de comunicação dos resultados de pesquisa, a escola não precisa seguir a mesma rigidez. No campo da tecnologia educacional, fala-se muito dos chamados textos multimodais (BARROS, 2009). Fotografias, vídeos, esquemas, painéis e textos escritos podem ser combinados em formatos que sejam atrativos à categoria de estudantes com que se trabalha. O formato a ser utilizado dependerá do contexto e dos temas escolhidos.

Em todo esse processo, é tarefa do professor fazer com que o estudante sempre se expresse a partir de uma fundamentação questionadora. A todo tempo é preciso estimular a formulação própria como prática da autonomia. No contato com teorias e autores, ter sempre a postura reconstrutiva e nunca apenas reprodutiva. E para que o estudante realmente veja sentido em todo esse processo é preciso “cotidianizar a pesquisa” (DEMO, 2002). Trazer o conhecimento para a vida e agregar sentido ao que se estuda. Como forma de ilustrar tais princípios, serão apresentadas algumas experiências realizadas no contexto do ensino médio, em formato interdisciplinar.

EXPERIMENTANDO A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO

A pesquisa na educação básica não é ainda uma tradição, nem no que diz respeito às práticas em sala de aula, nem no que se refere à constituição de programas de iniciação científica. No entanto, como já citado, existem relatos de experiências bem sucedidas de aprendizagem via pesquisa, bem como de escolas que conseguiram implementar programas de iniciação científica próprios ou em parcerias com universidades. Como forma de consolidar os princípios já apresentados, serão aqui descritas duas experiências realizadas no âmbito do ensino médio, mais especificamente no contexto da escola particular, embora possam ser transplantadas para realidades diversas, inclusive no que diz respeito à modalidade de ensino. Trata-se de projetos interdisciplinares que se realizaram a partir da pesquisa e da elaboração, resultando em satisfatória aprendizagem.

O primeiro projeto relatado refere-se a uma prática de aprendizagem em sala de aula integrando as disciplinas de História e Sociologia, com estudantes do 3º ano do ensino médio, no ano de 2014. Partindo de temas geradores, desenvolvidos por meio de leituras e exposições, os estudantes escolheram um tema de pesquisa para ser desenvolvido em grupo ao longo de um trimestre. Feita a escolha, os estudantes estabeleceram um contrato didático, atribuindo um determinado valor de pontuação a cada etapa do processo. Esse contrato serviu como base para que os professores avaliassem cada um dos procedimentos. Foram eles:

- elaboração de um sumário temático, detalhando os tópicos a serem investigados e abordados dentro do tema escolhido;
- pesquisa bibliográfica inicial, indicando uma quantidade mínima de referências a serem utilizadas no processo de estudo e pesquisa do tema;
- levantamento de dados qualitativos e/ou quantitativos relacionados ao tema de pesquisa;
- elaboração de um texto expositivo individual acerca do tema de pesquisa;
- elaboração de um texto coletivo, em formato de artigo ou ensaio; autoavaliação.

Realizando praticamente todas as etapas no tempo destinado às aulas, os estudantes culminaram a pesquisa com a apresentação dos resultados em formato de seminários multimodais, fazendo uso de diversas estratégias, como vídeos, apresentações musicais e encenações. Tentou-se, nessa experiência, a concretização de alguns princípios fundamentais da pesquisa como fundamento da aprendizagem, em especial o da autoria.

Outra experiência positiva e ilustrativa acerca da possibilidade de aprendizagem via

pesquisa é o programa de iniciação científica Maristão faz Ciência, promovido desde 2011 no Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio. Trata-se de um Programa que envolve professores e estudantes na organização de grupos de pesquisa com vistas ao aprendizado adequado do modo de proceder do fazer científico. Tem como exigência a produção de trabalhos científicos compatíveis com as possibilidades de alunos do ensino médio que os qualifiquem à participação em eventos de iniciação científica.

O princípio que norteou a criação de um espaço de produção de pesquisa acadêmica decorreu da preocupação da escola em relação à deficiência em iniciação científica nos programas curriculares do ensino médio. Em razão disso, o Maristão Faz Ciência simula todos os passos do trajeto de um programa de iniciação científica, desde a promulgação de um edital, análise de projetos, até a apresentação de um produto final. A escola tem em mente que ações dessa natureza capacitam o aluno a uma maior qualificação no ensino superior. É também um estímulo aos professores orientadores de retomada da formação acadêmica em metodologia científica.

Alguns dos trabalhos de pesquisa produzidos no programa já tiveram alcance de publicação em nível nacional e internacional, tanto em eventos como em periódicos. De início, é possível que se pense nessa experiência como algo de intensa complexidade e invisível na grande parte dos contextos educacionais. No entanto, mais do que estrutura, exigem-se vontade institucional e disposição do corpo docente para atuar. Aproveitando-se da experiência daqueles professores que têm vínculo constante com a academia, é extremamente viável reproduzir esse modelo em muitos contextos escolares, mesmo que se inicie apenas com um ou poucos grupos de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os fundamentos e experiências apresentados, buscou-se aqui demonstrar que a pesquisa é uma possibilidade real no contexto da educação básica. Não há de se negar que facilitar o aprendizado pela pesquisa implica uma ruptura com o jeito tradicional de docência. Ensinar pela pesquisa representa para o professor um salto de significado social no que diz respeito ao seu papel. Desgastado por diversos fatores de ordem cultural, econômica e estrutural, o professor muitas vezes também se depara com entraves geracionais, tendo em vista a inaptidão de boa parte dos estudantes para lidar com o discurso puro e simples. Sair da zona de conforto e arriscar novas práticas talvez não seja mais uma opção, mas sim uma imposição.

Se uma das críticas mais contundentes à escola reside em seu distanciamento dos desafios do mundo do trabalho, permitir que o aluno seja capaz de reconstruir e inovar pode ser a chave de uma nova perspectiva do papel dessa instituição. Aprender pesquisando não gera apenas um estudante mais criativo e preparado

para os desafios sociais de seu tempo, mas também ressignifica as próprias relações no ambiente educacional. Ter o professor como parceiro do conhecimento e não como seu detentor pode ser a solução para obstáculos que impedem a parceria e a comunicação no espaço escolar.

É preciso que essa cultura faça parte de todas as etapas educacionais, a começar pela própria formação de professores, ainda precária no país. A pesquisa precisa ser pré-requisito na formação de quem deseja ensinar. Além disso, faz-se necessário estimular ainda mais as práticas que já são bem-sucedidas. Por fim, é importante que os protagonistas desses processos busquem tornar públicas suas experiências, congregando, nos mais diversos níveis, todos aqueles que podem testemunhar sobre os ganhos da aprendizagem pela pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais.

Polifonia, Cuiabá, v. 16, n. 19, 2009, p. 161-186.

DEMO, P. **Aula, meu xodó!** Disponível em: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/xodo.html>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

_____. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

SEVERINO, A. J.; SANTOS, E. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.



Historiador, Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) eabonzatto@gmail.com



Geógrafo, professor Adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). mafagaffos@gmail.com

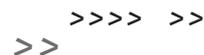


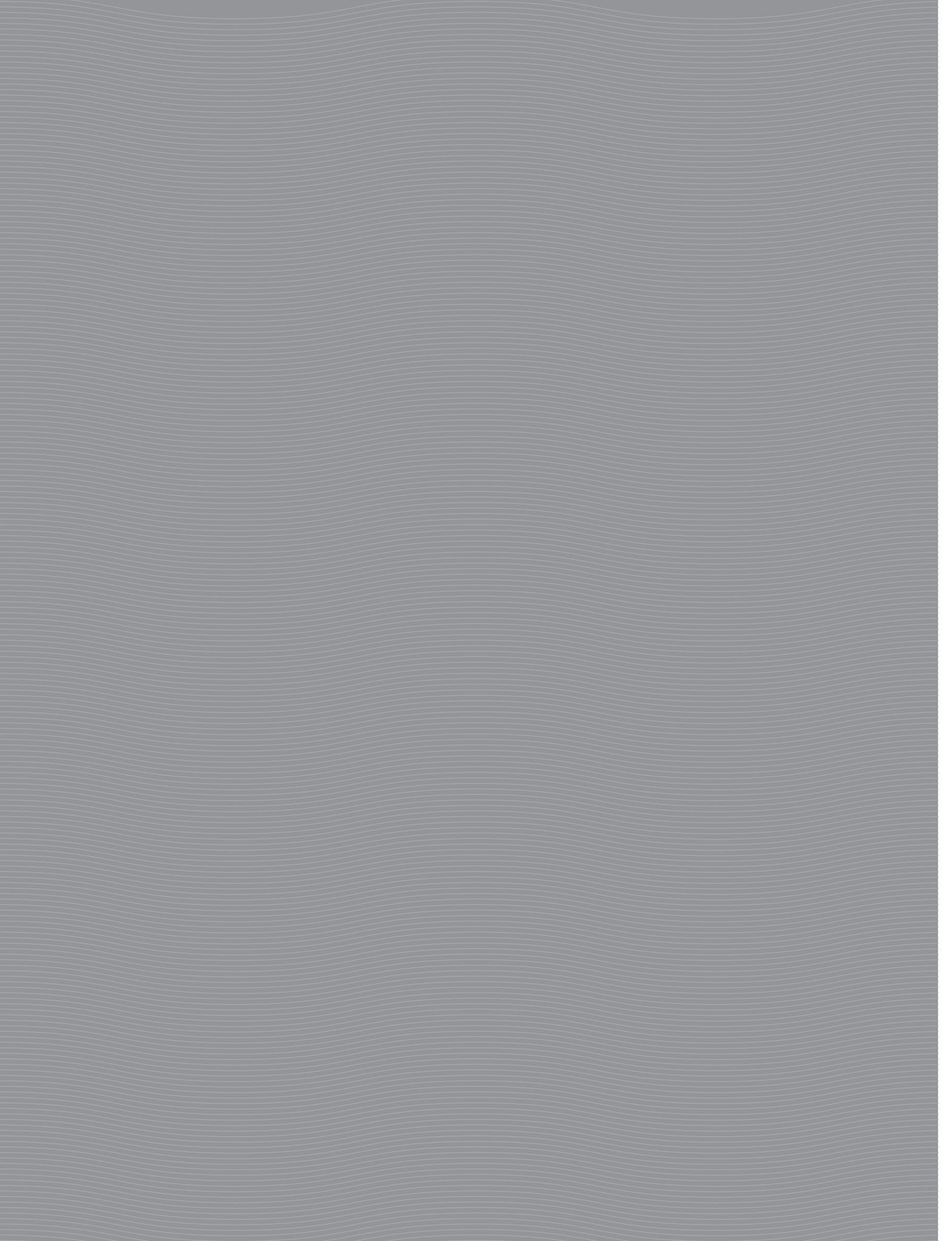
>>>

Para uma avaliação do diálogo

EDUARDO ANTONIO BONZATTO

LEANDRO GAFFO





Em texto da obra “Por uma Pedagogia da Pergunta” (2014), escrita a partir de diálogos com Antonio Faundez, Paulo Freire nos lembra que em nossos processos de aprendizagem devemos estar abertos ao mundo, à natureza, à oralidade, pois possibilitam-nos vivências mais livres, leves e afetivas. Os protagonistas da obra relatam que o formato escolhido para fazê-lo (diálogo) deve-se ao fato da necessidade da ruptura da acomodação intelectual e relevância do trabalho intelectual coletivo, que só ocorre por meio do diálogo constante.

Por isso esse texto foi escrito a quatro mãos nos nossos encontros em Ilhéus, Barueri, Curitiba e São Paulo no outono de 2014. O fazer acadêmico deve mudar sua práxis desvinculando-se das amarras do conhecimento e, portanto, do poder. O diálogo preconizado por Freire e Faundez (2014) e Freire e Shor (2014) não corresponde a mero gênero textual, mas de exercício intelectual de desapego e de negociação, abrindo mão de, egocentricamente, desfilas conhecimentos sobre aquilo que se imagina conhecer.

Quatro perguntas nortearam nossos questionamentos e dizeres: 1) Que filosofia embasa a educação convencional e a educação inovadora?; 2) O que é avaliar?; 3) Como deve ser uma avaliação? e 4) O que busca uma avaliação?

1- QUE FILOSOFIA EMBASA A EDUCAÇÃO CONVENCIONAL E A EDUCAÇÃO INOVADORA?

A filosofia dualista separa o mundo em conhecimentos socialmente construídos e em experiências vivenciadas, classificando-os. O universo disciplinar dos conhecimentos socialmente construídos é, sob todos os aspectos, objetivo, o que equivale a afirmar que foram construídos com uma finalidade política de caráter instituído, nos termos de Chauí (2000, p. 7). A escolha sobre o que ensinar, a seleção dos conteúdos, em quaisquer áreas, foi feita de forma arbitrária e nunca considerou a experiência daqueles a quem era destinada. Exemplificando a questão, podemos considerar os conteúdos da disciplina de Arte, em que a história da arte ocidental é a coluna vertebral da disciplina. Sobre isso ainda nada de errado, uma vez que para conhecer a arte e suas obras é preciso uma relação direta e vivencial com uma raiz cultural. Porém, infelizmente, somos acometidos de tratar de forma ilustrativa e superficial arte indígena, africana, chinesa, de modo que estas, mesmo

aparecendo nos programas, fazem-se claramente subalternizadas àquela, uma vez que o mergulho necessário no universo cultural de onde elas derivam não é feito. Lamentável, ainda, é o fato de excluirmos a cultura popular que tanto alimenta o dia a dia de nossa própria cultura.

Assim, ao tratar de modo generalista os conteúdos e suas abordagens, espera-se que todos os envolvidos no processo educacional atinjam esse universo igualmente, com capacidades desenvolvidas para essa finalidade. Também se espera que os professores tenham um padrão e que as escolas sejam iguais, mesmo para públicos totalmente diferentes. De modo geral essas capacidades podem ser elencadas: memorização, atenção, observação, silêncio, submissão, vocação, obediência, reconhecimento da autoridade, reprodução, mimese, emulação, transmissão, recepção.

Os valores construídos a partir dessas habilidades estão, quase sempre, fundados no egoísmo, na competitividade, na arrogância, no não reconhecimento e na desqualificação do outro, mas também em uma busca de segurança pela segurança do instituído²⁸. Esse tipo de relação contribui, junto com demais processos e procedimentos, com uma sociedade consumista, violenta, indiferente, avara. A centralidade, uniformização e priorização dos procedimentos que só consideram nas práticas pedagógicas os conhecimentos socialmente produzidos podem influir na permanência das relações injustas e desiguais na medida em que entendemos que o conhecimento não é qualquer coisa: não é informação, não é saber, não são dados, mas algo procedente do ambiente escolar, pois está vinculado a três outros movimentos que devem ser utilizados para o seu funcionamento enquanto módulo de poder.

O conhecimento diferencia-se do saber nos seguintes termos: enquanto o último advém da experiência e da reflexão sobre ela, o primeiro é em tudo externo ao mundo da experiência, e a única habilidade necessária à sua aquisição é a memória. O primeiro tem um lugar apropriado para ser transmitido – a escola. O segundo está constantemente entranhado no sujeito vivente. O conhecimento exige reconhecimento de sua importância, possui autoria e esta deve ser reconhecida como autoridade. Não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer circunstância, como nos lembra Chauí (2000, p. 9). Já o saber, que nunca é cumulativo, é um trabalho de elevar a experiência cotidiana ao conceito, ou seja, a experiência apenas não basta, é imprescindível a reflexão sobre ela para que se compreenda o motivo e a necessidade de sua repetição e para que se esteja preparado para o inusitado e o erro, próprios da experiência.

Nesse sentido, o conhecimento recusa a experiência, na medida em que esta tem uma carga de erro e de falha que nega tal objetividade. Mas ele também não

28 Por exemplo, a educação instrucionista dá segurança ao docente porque já é aceita e reconhecida por grande parte da sociedade há muito tempo.

é informação. Vivemos hoje o tempo pleno da informação, que aí está disponível a qualquer um. Mas a informação sozinha não produz nada do ponto de vista da função educacional. É o conhecimento em suas tramas precisas, com seus dispositivos adequados, transmitido segundo regras determinadas, nos locais pré-estabelecidos para cumprir sua função social, e que possa ser aferido e verificado em certo momento, que produz o ato educativo de uma educação iluminista, que ainda está a exibir sua arquitetura, seus conteúdos, suas avaliações.

Assim, o conhecimento deve substituir o termo saber na frase iluminista por excelência: Substituir o “saber é poder” por “conhecimento é poder”, pois nessas condições, a função do conhecimento é privilegiar uma posição de poder, o reconhecimento da autoridade, a submissão contra algo que não se tem como compreender a que serve.

Dentro dessa arquitetura, os movimentos são os seguintes: a) a disposição das salas com carteiras voltadas para o professor; b) o professor que transmite esses conhecimentos como aquele que o detém para aqueles que o ignoram à revelia do seu desejo de apreendê-los; e c) a avaliação que cobra o que foi irradiado pelo professor e classifica os estudantes de acordo com essa cobrança. Esse movimento de três fases produz uma hierarquia social fundamental na instituição que insere o indivíduo no mundo social, igualmente hierarquizado.

Uma educação inovadora só merece esse título se recusar politicamente os três pontos acima. Se um deles for preservado, os objetivos para uma educação inovadora não serão atingidos. Portanto, ao tratarmos aqui da avaliação, devemos reconhecer que ela não pode estar associada aos dois outros pontos, do contrário não há inovação.

Até então, a filosofia clássica tem ignorado e menosprezado o mundo da experiência. E o faz, justamente, porque ele não pode ser generalizado (objetivamente). Quando nos encontramos no mundo da experiência, é a subjetivação que dá o tom. Daí que falar de saberes é mais adequado que falar de conhecimentos. A palavra sabedoria, que por vezes está ligada a algum indivíduo, traduz a sua trajetória específica de vida. É como esse indivíduo saboreia sua vida. Nunca pode ser generalizado. É preciso pensar se a escola quer atender a essas experiências. Abrir-se para o diálogo com as diversas subjetividades nas suas dimensões implica assumir grandes riscos: acolher o incerto, conviver com a surpresa, não se limitar apenas a responder as questões. Aí então estaremos prontos para discutir outras possibilidades de avaliação.

2- O QUE É AVALIAR?

Até agora a avaliação tem sido uma ferramenta de poder. Bastaria um mínimo de atenção à condição dos estudantes nos momentos que antecedem uma avaliação, para percebermos os danos que provoca. Estar sob o escrutínio de alguém que tem

o poder de julgar e ao mesmo tempo de condenar, sem apelo, é sempre devastador. Essa prática, repetida inúmeras vezes ao longo da vida provoca insegurança, medo, humilhação, submissão, vergonha. E de outro lado, para aqueles acostumados a esse processo, justificativa para o orgulho, a soberba, a arrogância e a mesma ação contra os seus semelhantes quando estiver numa posição de poder. Essa avaliação é classificatória, produz desigualdades e hierarquias. Até hoje, tem sido utilizada exclusivamente para isso.

A palavra avaliação contém em sua etimologia a mesma raiz de VALOR. Essa pode bem ser uma pista para abriremos as possibilidades avaliativas. Precisamos refletir que tipos de valores humanos estão sendo atribuídos e construídos nesse processo avaliativo. Pois, se da forma com que está instituída, valoriza a submissão, a humilhação, o poder, enfim, teríamos que conquistar outros valores para repensarmos sua aplicação.

Será que uma sociedade que se fundamenta nesses valores pode aspirar algum tipo de justiça equânime? Será que é possível pensar em democracia se o cidadão é formado com esse tipo de valor?

3- COMO DEVE SER UMA AVALIAÇÃO?

Ao contrário, a escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando.

Não é sujeito cognoscente em um e sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro.

É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.

O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser para ele uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos (FREIRE, 1981, p. 79-80).

Na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor — mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de “erros”, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador (UNIFREIRE, 2014, p. 88-89).

Deslocamos a função da escola como transmissora de conhecimentos e reprodutora das hierarquias sociais para um ambiente que congrega pessoas,

que produz convivência, que deve produzir solidariedade, respeito, atenção à voz do outro, cuidado, enfim, quando a presença das pessoas na escola não visa tão somente à instrumentalização, então precisamos urgentemente imaginar outras formas de avaliação.

A primeira atitude deveria ser a desmontagem de um professor equipado com as aparelhagens do poder. Michael Apple (1989) chama esta trilogia da sala de aula, dos conteúdos e das avaliações de Currículo Oculto. Ciente dessa estrutura oculta, o professor poderia desfazer-se da “boa intenção” de ensinar, começando pela desarrumação da posição das carteiras, produzindo círculos em que uma pessoa possa olhar todas as outras nos olhos e em que o professor esteja na mesma posição de todos os outros. A simbologia desse tipo de união é poderosa o suficiente para romper preconceitos.

O segundo ponto é como usar essa relação. O termo "usinar" deve aqui ser entendido também como energizar, como potencializar, como transformar. Os temas da discussão, portanto, não podem ignorar a experiência de cada um. Pois é esse vínculo entre o tema e a experiência, essa comunhão, que irá produzir o diálogo.

De acordo com a LDBEN 9394/96, artigo 24, inciso V, a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) *avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;*
- b) *possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;*
- c) *possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;*
- d) *aproveitamento de estudos concluídos com êxito;*
- e) *obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.*

Como se vê, deve haver uma prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; dessa forma, estamos plenamente no campo da incerteza, da complexidade e dos afetos. Afeto aqui é utilizado no sentido “espinoseano”²⁹ de afetar, daquilo que vem de fora e me afeta. Isso, portanto, implica que aquilo que veio com a experiência tende a confrontar-se, a aliar-se, a transformar-se com as experiências de todos os outros. E o jeito que se sai dessas afluências e

29 O termo refere-se ao filósofo Baruch Espinosa. Para saber mais sobre as teorias de Espinosa sobre os afetos ver ESPINOSA, B., *Ética demonstrada à maneira dos geometras*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 e GLEIZER, M. *Espinosa e a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

compartilhamentos nunca será o mesmo modo como se entrou. Aí falar de avaliação torna-se um desafio.

Como avaliar o afeto (da experiência de compartilhamento sobre o sujeito)? Como avaliar a repercussão? Como avaliar a transformação? Como avaliar o pensar? Só tem um modo. Produzimos avaliações qualitativas. O que é a qualidade? Diferentemente da quantidade que a forma convencional de avaliação preconiza, a qualidade é um atributo do ser. Somente a sua percepção em colisão e acolhimento com as outras percepções pode dimensionar a qualidade. Então aqui nos deparamos com a necessidade do pleno gozo da oralidade, da expressão voluntária dos significados construídos, na confissão confiante do acolhimento dos outros.

O termo oralidade é fundamental para esse tipo de avaliação, uma vez que as formas de comunicação de uma pedagogia tradicional exigem, por vezes, treinos de habilidades específicas para a realização dos instrumentos utilizados e que tais habilidades não só não são apropriadas por todos da mesma maneira, como e principalmente nesse tempo favorecem o fracasso escolar, provocado não pela ênfase no desenvolvimento de aprendizagem, mas pela inépcia em atender a forma do instrumento. Acreditamos que a fala presencial e a escuta cuidadosa³⁰ equaliza a todos.

Você deve estar se perguntando agora: “o que fazer com os conteúdos formais?”, “Jogar fora o bebê com a água do banho?”. Não se desespere, meu caro leitor, já imaginamos quais serão as questões surgidas a partir do modelo proposto e nos antecipamos em apresentar alguns vínculos a essas possíveis críticas.

Sabemos que a abdicação dos conteúdos formalmente instituídos representa uma temeridade por parte dos professores, uma vez que são neles que reside o poder. Esse poder parece se revelar ou constituir num capital simbólico que ancora a autoridade do professor, e, como a autoridade é vista como benéfica, necessária e está respaldada legalmente, os professores a utilizam com tranquilidade e sem nenhuma reflexão.

Gostaríamos de dizer que é possível trabalhar de forma dialógica, sem abdicar dos conteúdos, mas abdicando da autoridade. Autoridade refere-se a autor, autoria; nesse sentido é bem-vinda. Na forma comumente utilizada, ela se refere a poder, e é, portanto, submissão. É esse o dano social que precisamos enfrentar, já que as pessoas precisam conceber um mundo em estado permanente de corresponsabilidades e não um mundo de obediências.

Uma das formas de operar com o conteúdo, sem ser autoritário, é utilizá-lo como um problema. Cassirer (1986) já apontava para a ciência como problema a ser

30 O subtítulo Língua Portuguesa e Ensino, no capítulo “Educação básica integrada à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em projetos de letramento”, discorre também sobre questões a serem levantadas sobre oralidade.

discutido e não como fonte de verdades. Nesse sentido, estabeleceremos aqui um exemplo da área de Matemática.

Tomemos a fórmula de Bhaskara. Ela suscita, desde a apresentação pelo professor, um questionamento dos estudantes, muitas vezes não verbalizado, de qual seria sua utilidade. Nas redes sociais, vez por outra, aparece jocosamente a seguinte frase: “Vivi mais um dia sem precisar utilizar a fórmula de Bhaskara e sem saber pra que ela serve”.

Justamente porque o professor, quando questionado, geralmente responde: “um dia vai saber” ou “para passar no vestibular” ou “é principalmente usada para resolver equações quadráticas de fórmula geral $ax^2+bx+c=0$ ”³¹ (esta última, para muitos, não consiste em explicação de uso, uma vez que não se relaciona de modo pragmático com o mundo da experiência). No entanto, considerando as estratégias dialógicas, a fórmula de Bhaskara poderia ser abordada seguindo alguns protocolos, dependendo, claro, dos objetivos e dos valores que o professor deseja construir com seus estudantes.

Tomemos exemplos de objetivos gerais do curso traduzidos em valores humanitários que ele poderia adotar: autonomia intelectual, solidariedade grupal, ajuda mútua, respeito à voz do outro, tolerância. Vejamos agora objetivos específicos da aula cuja temática é a fórmula de Bhaskara como problema que ele poderia ter.

Contextuais: origem da fórmula, quem a criou, porque a criou, a que ela servia, porque se disseminou, função social que a determinou, porque foi incorporada nos conteúdos matemáticos essenciais.

Funcionais: atualmente faz sentido a fórmula em sua aplicação social? O estudante tem como ver utilidade na fórmula para a vida prática? Exemplos de onde ela é aplicada.

Considerações: os estudantes podem chegar à conclusão de que a fórmula é totalmente desnecessária para o campo da matemática atual. E isso não inviabiliza o curso, já que, no processo, ele aprendeu a lidar com a fórmula criticamente, descobriu coisas sobre ela e se posicionou.

A avaliação do professor, nesse caso, pode ser focada nos valores desenvolvidos ao longo do curso. Nenhum deles no conteúdo. Aqui se encontra o posicionamento político que define um professor “ensinador” ou um professor “cooperador”. Vejamos um exemplo de como isso poderia ser feito numa avaliação fundamentada nos valores equacionados.

Se os valores a serem avaliados são estes, a saber, autonomia intelectual, solidariedade grupal, ajuda mútua, respeito à voz do outro, tolerância, no caso específico temos duas variáveis a serem resgatadas pela avaliação, a contextualização

31 <http://www.infoescola.com/matematica/formula-de-bhaskara/>

e a funcionalidade. Nos dois casos, temos atividades de pesquisa que representam tanto autonomia individual quanto trabalhos em grupo. Se o professor estiver voltado para a avaliação dos processos de aprendizagem, ele pode, durante essas atividades, utilizar-se de uma tabela avaliativa e, ao mesmo tempo, qualitativa na apreensão desse processo, conforme sugestão abaixo:

TABELA 1 • Exemplo de questões a serem abordadas na avaliação dos processos de aprendizagem

	Autonomia Intelectual	Solidariedade grupal	Respeito à voz do outro	Tolerância	Observações
Contextualização	Qual a qualidade argumentativa? Qual o grau de independência nos processos?	Houve interação com o grupo? Foi propositivo?	Aceita questionamentos dos colegas? Reconhece a validade da argumentação do outro?	Aceita o outro na dimensão do seu saber?	
Funcionalidade	É capaz de assumir uma posição mesmo diante de um resultado incomum ou negativo?	Auxilia o processo de aprendizagem dos outros?	Nos conflitos, demonstra equilíbrio e compartilha resultados?	Assume uma postura de solução de conflitos?	

Ressaltemos que, para toda a argumentação formulada, a operacionalização e o uso da citada fórmula serão necessários. Dessa forma, além da aquisição do conteúdo, efetivou-se a apreensão crítica do mesmo.

Retomemos as questões avaliativas para uma aula especificamente dialógica. As formas operativas de uma avaliação como essa devem funcionar em vários níveis. Da parte do professor, uma avaliação palavra a palavra, observando a repercussão do seu encontro com o estudante. É o olhar criterioso, aberto e franco que interessa ao professor. É a percepção do movimento do corpo que interessa ao professor, pois todos estão severamente sob sua observação. Nesse sentido, o comprometimento do docente tem de ser absoluto, sua atenção no desenrolar da atividade em sala deve ser total. Não há tempo para descuidos. Um único gesto de um estudante faz com que o professor tenha que dar mais ênfase a um aspecto do que a outro. Por vezes, sua provocação deve ser amaneirada, outras vezes potencializada, pois o aspecto profissional do professor nunca deve ser negligenciado. Professores desatentos com a voz e o gestual do outro, professores tarefeiros, não têm como

operar nesse nível. Portanto isso produz, necessariamente, uma reforma íntima na vida desse professor. E isso deve se traduzir por um alto índice de profissionalização.

Da parte dos estudantes, também ocorrem avaliações minuto a minuto. Estas são expressas pelo comprometimento das falas, pelo entusiasmo do ouvir, pela atenção à subjetividade e à intimidade que por tantas vezes torna essa experiência quase um psicodrama. Daí que a forma de avaliação vem pelo declínio do preconceito, pelas perguntas que uns dirigem aos outros, pelo respeito, pela forma como se entregam ao trabalho, enfim, por um processo de reumanização, que é perfeitamente visível na dinâmica da dialogia.

Um terceiro ponto de avaliação vem em momento preciso da aula, daquilo que chamamos de discussão meta-aula. O que é a meta-aula senão a reflexão avaliativa de cada componente do grupo sobre o que ocorreu ali naquele dia? O professor de seu turno explica a sua percepção, seus objetivos, sua metodologia, sua epistemologia. Os estudantes, por sua vez, refletem as suas aquisições, seu compromisso, o que não lhes repercutiu, suas escolhas, enfim.

Um quarto ponto de avaliação é o que acontece extra-aula. Pois esse tipo de trabalho fatalmente extrapola a sala de aula nas conversas entre os estudantes com amigos e familiares que não estavam presentes. Lembramos que essa avaliação, assim integrada de seus quatro pontos, acontece em uma aula e em cada uma das aulas; não é ao final do período letivo, seja ele semestre, bimestre ou outro estipulado. Nem em final de conteúdo, unidade ou capítulo.

Nos referimos a tal espécie de avaliação como dialógica porque ela envolve um diálogo entre estudantes e professores sobre os critérios, função e consequências do sistema de avaliação. O uso do termo é de fato uma extensão da ênfase de Freire no papel do diálogo no esclarecimento e democratização das relações sociais. Embora as oportunidades de diálogo com professores e colegas devam ser estimuladas, elas não são conducentes a ambientes de grande grupo. Em pequenos grupos, os estudantes devem avaliar e testar a lógica do trabalho uns dos outros (GIROUX, 1997, p 71).

Uma das questões mais importantes desse tipo de trabalho é o planejamento do professor para a totalidade do curso. A intenção deve se traduzir numa tese de trabalho. Cada discussão e cada aula devem fazer parte de um programa geral e devem articular-se aula a aula como argumentos parciais para a completude da tese. Qual é a tese (Que tipo de estudante ele espera encontrar no final? Que transformações ele quer provocar? Que valores ele quer disseminar?) pouco importa, mas ela se torna o horizonte de trabalho do professor.

Nisso se traduz praticamente a atitude profissional do professor. A cada momento sua mente deve estar focada nessas questões, muito embora, pelo caráter volátil

das discussões e pelo respeito ao papel político dos estudantes, momentaneamente essa tese possa ser suspensa, mesmo que para o professor tais desvios representem possibilidades de incorporação e reconfiguração, jamais prejuízos ou perdas. Com essa percepção em mente, em momentos precisos do curso e ao final da trajetória, uma avaliação, com este nome (avaliação), deve ser estabelecida para fazer um balanço do processo e de como e o que ele proporciona.

Nesse momento, há de haver um coroamento das posturas dialógicas. O professor deve receber dos estudantes os *feedbacks* dos valores que anteriormente estabeleceu para si e para todos. Embora não sejam perguntas e respostas, a forma que essa avaliação deve tomar o professor deve externar depois que cada estudante refletir sobre o que aprendeu, o que modificou, o que agregou, como foi a relação da classe nesse processo, em que nível o respeito apareceu, como percebeu a colaboração, qual foi sua postura diante da voz do outro; deve externar seus objetivos, e como ele viu esse processo.

Apresentamos algumas sugestões que podem ser usadas nesses processos:

TABELAS 2 A 5 • Sugestões de questões a serem consideradas para avaliações entre sujeitos do ensino-aprendizagem

Professor avalia estudantes	Comprometimento	Provocação	Reação	Atividade de pensamento	Clareza	Entusiasmo
Observação						

Todos avaliam todos	Perguntas	Respeito	Preconceito	Dedicação	Atenção
Atitudes					

Professor se avalia	Posicionamento do professor	Metodologia	Objetivos	Percepção	Epistemologia
Meta-aula					

Estudantes se avaliam	Aquisições	Dificuldades	Compromissos	Repercussões	Escolhas
Meta-aula					

Outra possibilidade do trabalho com conteúdo é o foco em habilidades e competências. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem proposto reiteradamente esse foco como alternativa aos conteúdos clássicos. Esse tipo de abordagem propõe que os conteúdos estejam a serviço das habilidades e competências e não

o contrário. Para tanto, os conteúdos terão de sofrer recortes e acréscimos. Em geral, as habilidades escolhidas seguem os critérios da classificação de Bloom³², ou seja, estão divididas de acordo com seu grau de complexidade nos níveis: básico, operacional e global.

No nível básico estão, por exemplo, os comandos apontar, identificar, reconhecer, definir, indicar. No nível operacional encontramos, entre outros, aplicar, desenvolver, produzir, utilizar. No nível global temos as ações de analisar, sintetizar, comparar, avaliar, julgar. Nesse caso, haverá uma supremacia de posturas técnicas, mas, a critério do professor, outros valores podem e devem ser incorporados.

Um plano de ensino deve evidenciar esse tipo de trabalho. O objetivo traçado inicialmente deverá conter a habilidade e a competência escolhidas pelo professor. São elas que deverão determinar todo o arranjo de conteúdos, atividades e avaliações. Note-se que dessa forma também se retira dos conteúdos o caráter do poder, já que eles deverão ser recortados para atenderem plenamente às competências e às habilidades escolhidas.

Vejamos um exemplo da área de geografia. O Plano de Aula de um professor da segunda série do Ensino Médio tinha o seguinte enunciado:

TABELA 6 • Objetivo, indicadores e conteúdos do enunciado de um plano de aula de Geografia (Ensino Médio)

<p>Objetivo geral: Compreender a origem da Geografia e sua evolução ao longo dos séculos XIX e XX, por meio de leitura de textos, imagens, mapas, gráficos e tabelas, a fim de aplicar os conhecimentos cartográficos na análise do dinâmico processo de formação e ocupação territorial do Brasil.</p>	<p>Indicadores: 1) Explica a origem da Geografia e os principais geógrafos do século XIX e suas principais ideias; 2) Caracteriza as principais mudanças da Geografia no século XIX; 3) Analisa a geopolítica mundial após a 2ª Guerra Mundial; 4) Compreende os principais conceitos de cartografia e sua evolução para aplicações no contexto atual; 5) Descreve e avalia o processo de ocupação e formação do território brasileiro; 6) Analisa a dinâmica demográfica do território brasileiro.</p>	<p>Conteúdos escolhidos: 1) A origem da geografia e suas mudanças ao longo dos séculos XIX e XX; 2) Cartografia; 3) Posição geográfica do Brasil; 4) A ocupação do território brasileiro desde o fenômeno da colonização; 5) A formação econômica do território brasileiro; 6) A formação da sociedade brasileira e sua dinâmica demográfica.</p>
---	---	---

32 Criada pelo pedagogo e psicólogo americano Benjamin Bloom, a chamada "Taxionomia de Bloom" é um instrumento que apresenta uma divisão nos objetivos educacionais em níveis de desenvolvimento cognitivo.

A partir desse Plano, realizamos algumas alterações para que se adequasse ao padrão preconizado pelo ENEM. Escolhemos, portanto, uma habilidade e uma competência conforme segue e aplicamos as mudanças.

TABELA 7 • Objetivo, indicadores e conteúdos do enunciado de um plano de aula de Geografia (Ensino Médio), adaptado à Matriz de Referência do ENEM

<p>Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.</p>	<p>H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e/ou geográficos.</p>	<p>Objetivo geral: Analisar as interações entre sociedade e natureza no dinâmico processo de formação e ocupação territorial brasileiro, por meio da evolução da compreensão de mundo a partir da constituição da história do pensamento geográfico ao longo dos séculos XIX e XX, a fim de construir uma análise crítica desse processo.</p>	<p>Indicadores: 1) Identifica as principais correntes de pensamento geográfico desse período; 2) Caracteriza impactos ambientais dos processos de ocupação e formação territorial e as tecnologias utilizadas nas diferentes épocas; 3) Relaciona as concepções de mundo envolvidas nas teorias geográficas dos séculos XIX e XX; 4) Aplica conceitos e representações cartográficas na interpretação dos processos de ocupação e formação territorial; 5) Analisa os processos que resultaram na construção da atual configuração do território brasileiro e na formação da identidade cultural de seu povo.</p>	<p>Conteúdos escolhidos: 1) A história do pensamento geográfico dos séculos XIX e XX e as mudanças na concepção de mundo nesse período; 2) Cartografia como representação e expressão intencional de uma determinada visão de mundo; 3) Os processos de ocupação e a formação econômica do território brasileiro desde o fenômeno da colonização e seus impactos no meio físico; 4) A formação das brasilidades e suas relações com o meio natural – identidade cultural.</p>
---	--	---	---	---

Importante notar as sutis alterações promovidas nesse exemplo com respeito à apresentação dos conteúdos. Elas produzem consonância com a habilidade escolhida e possibilitam indicadores mais mensuráveis, já que estes se dispõem de acordo com a classificação de Bloom. No entanto, para que isso funcione, as avaliações deverão obedecer a esse mesmo padrão, ou seja, as atividades propostas, ou pesquisas e resolução de problemas, necessariamente deverão apresentar esses mesmos critérios e etapas de aprofundamento na complexidade das relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU 4- O QUE BUSCA UMA AVALIAÇÃO?

O exercício constante de planejar as aulas a partir de critérios claros e de adequar os conteúdos a essas habilidades e competências leva a uma qualificação cada vez mais apurada desse processo e promove uma desvinculação dos conteúdos como imutáveis e sua utilização como forma de poder.

Há de se perceber, portanto, que é possível trabalhar com conteúdos de forma dialógica. No entanto, eles deverão sofrer mudanças (recortes, ajustes, acréscimos, no sentido de se adequarem aos objetivos do professor, que são muito mais amplos, e não o oposto, como de praxe).

Reconhecendo que vivemos essas experiências em locais que carecem de notas decimais, não há problema algum em que o professor estabeleça critérios específicos para que cada estudante atribua também uma nota ao seu processo subjetivo ou, se preferir, o professor também pode compartilhar com seus estudantes que notas decimais são inapropriadas para traduzir tais riquezas, e que apenas formalmente cada um deva atribuir um número frio ao seu nome.

O professor pode também estabelecer que critérios adotar nesse processo avaliativo que, ainda que subjetivo, pode ter o olhar do estudante estimulado por ele. Assim, cada atividade produzida em sala pode ser avaliada pelo professor e pelos alunos no grau de compromisso envolvido, na argumentação atingida, no efeito que a atividade produziu, no compartilhamento e na solidariedade gerados, na espontaneidade surgida, no respeito adquirido no processo, por exemplo. Isso pode ser apresentado conforme as tabelas sugeridas acima ou outras a serem construídas e preenchidas por todos os envolvidos em cada atividade.

Nesse sentido, o processo de avaliação busca contemplar as diversas dimensões do humano em sua intensa e profícua relação com outros humanos; os valores que são cultivados nesse processo visam enfrentar as dimensões de coisificação que uma sociedade capitalista consumista promove. Assim, é uma luta política, absolutamente necessária para um mundo e uma vida melhores.³³

33 Nossa crença no diálogo como forma de encontrar caminhos para a solução criativa de problemas advém de nossas práticas nessa direção, sendo assim, o que motivou a produção desse texto foi o relato dessas

REFERÊNCIAS

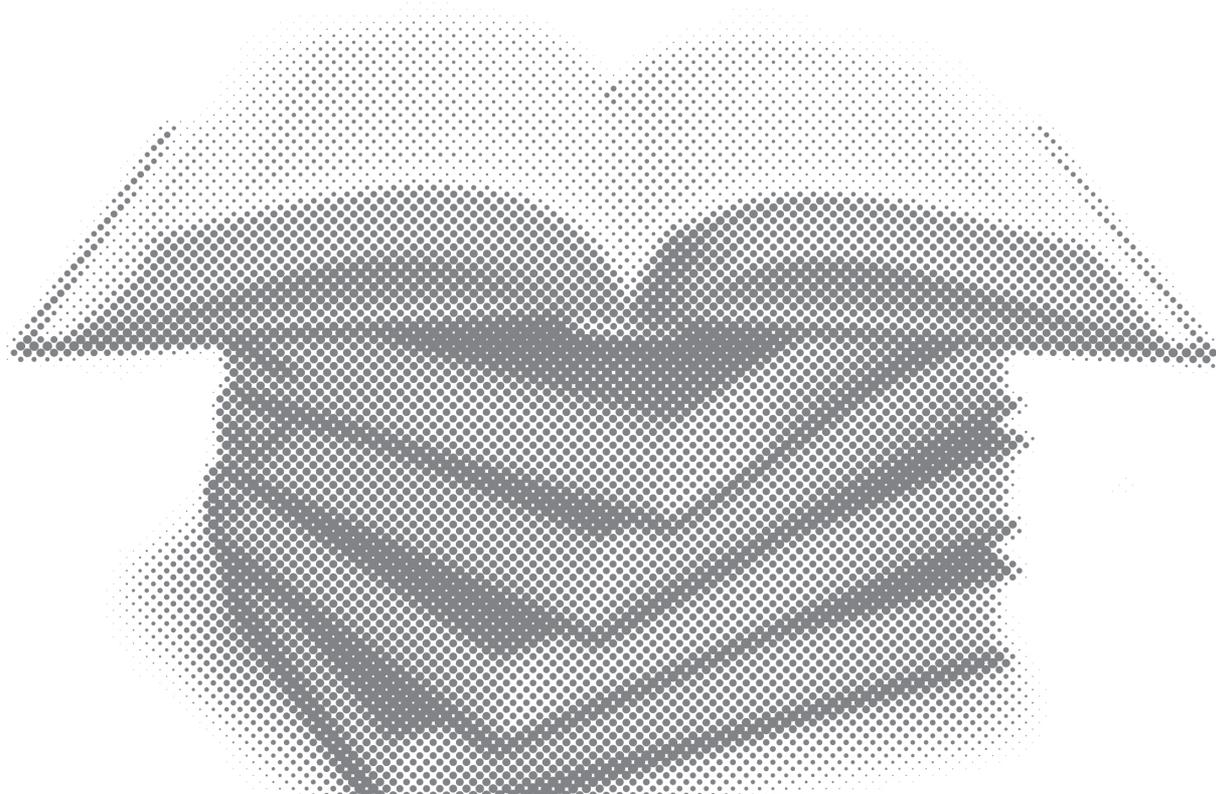
- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956.
- BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica do ENEM**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005.
- _____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1996.
- CASSIRER, E. **El Problema del Conocimiento**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Disponível em: <<http://pedagogiadidatica.blogspot.com.br/2008/01/por-uma-pedagogia-da-pergunta-paulo.html>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/23570876/Paulo-Freire-e-Shor-Medo-e-Ousadia>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- UNIFREIRE. **Concepção da avaliação dialógica**. Disponível em: <http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/3302/mod_folder/content/3/Textos%20Complementares%20à%20Formação/05_Avaliacao_dialogica_pg_87_100.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 30 nov. 2014.

ORGANIZADORA**CRISTIANE HERRES TERRAZA**

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, especialista em Ensino da Arte, mestre e doutora em Arte pelo PPG-IdA/UnB – Brasília/Brasil, pós-doutoramento em Cultura Visual na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa – Portugal.

Atualmente, é docente em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Atua no ensino da arte e nos estudos em cultura visual há mais de 25 anos, trabalhando com os vários níveis de ensino da Educação Básica, bem como na formação de professores no Ensino Superior. É pesquisadora cadastrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP/CNPq), em grupo de pesquisa do IFB. Exerceu orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura em Artes Plásticas – Prolicen – UAB/UnB e na Licenciatura em Educação Profissional no IFB – *Campus* Samambaia.

E-mail: crisherres@gmail.com



EDITORA



Reitoria – SGAN Quadra 610, Módulos D, E, F e G
70830-450 – Brasília, DF
Fone: +55 61 2103-2108
www.ifb.edu.br
editora@ifb.edu.br

Esta obra foi composta utilizando
as fontes Fira Sans corpo 12 e
Ronnica, em papel *offset* 90 g.