
EDUCAÇÃO
CONTINUADA
NIUE/UFRGS
Ler e Escrever
Compromisso no Ensino Médio
Organizadores
Nilton Mullet Pereira
Neiva Otero Schäffer
Samuel Edmundo Lopez Bello
Clarice Salete Traversini
Maria Cecília de A. Torres
Sonia Szewczyk
UFRGS
EDITORA

Ler e Escrever

Compromisso no Ensino Médio

Organizadores
Nilton Mullet Pereira
Neiva Otero Schäffer
Samuel Edmundo Lopez Bello
Clarice Salete Traversini
Maria Cecília de A. Torres
Sonia Szewczyk

UFRGS
EDITORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE & ESCOLA

© dos autores
1ª edição: 2008

Direitos autorais reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Carla M. Luzzatto
Revisão: Zuleica Oprach de Souza
Editoração Eletrônica: Rafael Marczal de Lima

Equipe de apoio à obra:
Celso Alegransi – História/UFRGS
Paula Oliveira Baladão – Matemática/UFRGS
Marcello Paniz Giacomoni – História/UFRGS

L533 Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio / organizado por Nilton Mullet Pereira, Neiva Otero Schäffer, Samuel Edmundo Lopez Bello, Clarice Salete Traversini, Maria Cecília de A. Torres e Sonia Szewczyk. – Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

(Série Educação Continuada)

Prefácio de Fernando Seffner, Coordenador do Núcleo de Integração Universidade & Escola (NIUE/UFRGS).

Inclui figuras, ilustrações, quadros e tabelas.

Inclui referências e notas.

1. Ensino – Aprendizagem. 2. Professor – Formação continuada. 3. Interdisciplinaridade. 4. Ensino médio. 5. Leitura – Ensino. 6. Escrita – Ensino. 7. Didática - Ensino. 8. Ensino – Método – Processo. I. Pereira, Nilton Mullet. II. Schäffer, Neiva Otero. III. Bello, Samuel Edmundo Lopez. IV.Traversini, Clarice Salete. V. Torres, Maria Cecília de A. VI. Szewczyk, Sonia.VII. Série.

CDU 028:372.41/.45

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Ana Lucia Wagner – Bibliotecária responsável CRB10/1396)

ISBN 978-85-7025-977-6

Nº do registro: 2368
Nº de obra: 625
Data: 27/01/2010

Educação Básica – resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea[1]

MARIA LUISA M. XAVIER

o ser humano nasce na espécie,
não nasce humano
– para ser homem precisa ser
ensinado pela família, pela escola.

A defesa do espaço de leitura, escrita e oralidade no Ensino Médio, proposta pelo Núcleo de Integração Universidade & Escola, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, propósito da presente publicação, enseja a retomada de uma discussão mais ampla sobre os propósitos desejados e as condições de funcionamento da Educação Básica no momento contemporâneo. Condições essas que remetem à necessária discussão das funções de tal etapa de escolarização das crianças e jovens no início deste século XXI, funções que precisam englobar com maior ênfase as citadas dimensões de leitura, escrita e oralidade. Trata-se de crianças e jovens que irão viver, quando adultos, num mundo muito diferente daquele no qual seus professores nasceram e cresceram.

Giroux (1995) reforça essa abordagem, quando afirma:

> Os/as educadores/as não poderão ignorar [...] as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, [...] como os/as estudantes devem ser ensinados para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, "high tech" e racialmente diverso que em qualquer outra época da história (p. 88).

Este texto tem como ponto de partida questões levantadas na atualidade pelos professores sobre a dificuldade da escola em se apresentar como uma instituição interessante e significativa, principalmente para os adolescentes, e busca pensar alternativas para tal situação. As dificuldades relacionadas pelos professores referem-se, em muitos casos, ao comportamento agressivo, rebelde e principalmente desinteressado, de um número significativo de alunos. Fatos esses atribuídos à propalada falta de limites das crianças e jovens e ao desinteresse de muitos pelos chamados conteúdos escolares, hoje agravados pelo reconhecimento, por parte desses mesmos jovens, de que a escolarização básica não é mais garantia de ascensão social, pela perda da crença de que o que se estuda na escola vai ter um real significado na qualidade de suas vidas. Um grande número desses jovens quer da escola apenas o certificado de conclusão, embora saibam que tal certificado não é mais garantia de entrada no mercado de trabalho.

Fatores esses que associados à precária situação econômica da categoria docente, assim como à sua paulatina perda de *status* social, vêm contribuindo para uma progressiva desvalorização do papel desse profissional, para uma acentuada destruição da sua auto-estima e conseqüente falta de estímulo para maiores investimentos na qualificação de seu trabalho. São dimensões que contribuem para a desqualificação do trabalho escolar e para o aumento da perda de significado do mesmo para os jovens estudantes.

Este texto tem também como objetivo chamar a atenção para a complexidade da convivência entre professores e alunos, membros de diferentes gerações, marcados por diferenças de cultura, de papéis e funções, bem como salientar a importância dessa relação para que a escola possa dar conta de uma de suas importantes funções, a de educadora de erianças, adolescentes e jovens. A afirmação de Dubet (1997) – *É preciso dar aula para quem não aprendeu ainda a ser aluno e aluna e não está naturalmente disposto a fazer este papel* – resume uma de suas teses

sobre a dificuldade de dar aulas para adolescentes. Tal dificuldade parece-me estar agravada pela não percepção da importância dessa dimensão nos cursos de formação de professores e nos recintos das escolas.

Antônio Nóvoa (2005), catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em entrevista reeente, afirmou sobre o tema: ser professor hoje é mais complexo do que foi no passado. É muito mais difícil. Há 50 anos, refere, estavam na escola crianças, na sua maioria de classe média, convencidas pelas famílias, que a escola era uma coisa boa. Hoje, na escola, estão ricos e pobres, os que acham que a escola tem sentido e os que acham que não tem sentido nenhum, os que estão lá por que a família exige[2] e, ainda, os que vão lá para se encontrar com os amigos, fatores esses que provocam um grande desconforto entre os professores, pois exigem deles posturas para as quais dizem não se acharem preparados. Comenta ainda o mesmo autor: uma vez uma professora americana falou em um congresso: "O que eu gosto mesmo é de ensinar, de dar aulas. No entanto, eu perco mais de 90% do meu tempo para tentar por ordem na classe, para tentar criar condições para que eu possa fazer o que gosto". Esse trabalho – tentar por ordem na classe – 50 anos atrás, acrescenta Nóvoa, os professores não precisavam fazer. Autores como os argentinos Milstein e Mendes (1999), bem como Dubet (1997), Hébrard (2000) e Charlot (2000), que venho estudando há algum tempo, também fazem constatações semelhantes.

Segundo tais autores até a década de 1970 a escola tinha como função disseminar a cultura da geração anterior e isto era bem aceito tanto pelas crianças e pelos adolescentes eomo pelas suas famílias. Hoje não é mais assim. Muitos adolescentes estão na escola não para aprender especificamente, mas para viver a cultura deles. Lá eles estruturam, inventam uma cultura e vivem esta eultura que não é a cultura escolar. A cultura escolar é o preço a pagar para viverem juntos essa realidade, essa soeiabilidade, própria de sua juventude. O que se percebe é que muitos deles fazem da escola ponto de eneontro porque a sociedade atual não tem políticas de juventude, não oferece espaços para a juventude estar/conviver. Como afirmou o professor Rui Canário (2007) a escola é atualmente o *parque de estacionamento* da juventude.

Está muito perigoso o mundo, então, os jovens vão para a escola para se encontrar, para saber onde vão botar mais uma tatuagem, de que cor vão pintar o cabelo, com quem vão *ficar* no fim de semana, qual a banda que está fazendo mais sucesso, quem tem o último CD do ídolo do momento,

entre tantos outros motivos. Essas são algumas das preocupações da cultura adolescente, da cultura juvenil, que vêm sendo negadas pela escola.

É preciso criar espaço para que tais culturas se desenvolvam, apareçam, não para substituir as culturas da geração adulta, com as quais tem a escola obrigação de fazer as gerações novas tomar contato. Não se está propondo abrir mão das culturas ditas eruditas ou populares existentes, esse é um compromisso inquestionável da escola. É preciso apresentar aos jovens as obras literárias clássicas e contemporâneas, as produções musicais, plásticas e cênicas, eruditas e populares, que em tempos passados e na atualidade vêm apresentando visões diversas de mundo e de beleza. Mas é preciso também dar condições para que suas produções culturais apareçam, sejam valorizadas, questionadas, confrontadas com as produções das gerações anteriores. Para isto é preciso fazer com que leiam, falem, discutam. É preciso ouví-los.

A escola precisa alargar seu papel como espaço não só da transmissão de conhecimentos, mas também como local de socialização, de desenvolvimento afetivo, de espírito crítico, assim como de produção e apropriação de bens culturais. Os professores progressistas da década de 80 enfatizaram muito que a escola deveria ser um espaço de crítica social, o que sem dúvida é importante, mas tal instituição precisa também proporcionar às crianças e aos jovens, além do acesso aos bens culturais disponíveis, espaço de expressão de seus anseios, desejos, preocupações e visões de mundo.

Tais reflexões reforçam a percepção de que as políticas de inclusão hoje adotadas, permitindo que parcelas da população habitualmente excluídas do sistema escolar, estejam na escola, e algumas delas inclusive chegando ao Ensino Médio, têm profundas implicações no cotidiano dessa instituição. Novas abordagens precisam ser previstas para dar conta dos processos de aprendizagem e socialização dessas populações para que a escola passe a ser vista pelas mesmas como um espaço significativo e produtivo. E isto preeisa ser discutido com o corpo docente.

Merece ainda ser destacado que as investigações em escolas, principalmente nas periferias das grandes cidades, destacaram novas problemáticas além das já anunciadas em estudos anteriores: a não percepção por parte de professores, da comunidade escolar e também da comunidade mais ampla, que a nova população de ineluídos – onde se encontram crianças e jovens na sua maioria pobres, multirepetentes, muitos com *necessidades educativas especiais* diagnosticadas e não diagnosticadas, oriundos alguns de Classes Especiais e da antiga FEBEM[3], com carências

materiais e afetivas graves, negros na sua maioria – muitas vezes não pode se apropriar dos chamados *saberes escolares* sem antes passar por processos civilizatórios e de humanização anteriores. Para isto é preciso que lhes seja dada a palavra na escola e que a escola deseje ouví-los.

A categoria aluno – uma produção cultural

A categoria aluno, sabemos hoje, é uma categoria cultural e não natural, precisa pois ser *produzida* como a escola moderna sempre fez e que a escola contemporânea parece esperar que surja por geração espontânea, sem ensinamentos ou investimentos. O que é perceptível é que procedimentos com vistas à construção da categoria aluno não estão mais compondo as rotinas escolares como era propósito claro da escola moderna. Não se ensina, mas cobram-se tais posturas, sem se delinear com clareza quais são os motivos pelos quais as mesmas são desejadas, nesta época em que, como referem Horst e Narodowski (1999), as relações indubitavelmente se democratizaram nas escolas em geral. Parece-me, que o *modelo* de aluno desejado/esperado para a época contemporânea não tem sido suficientemente discutido.

O processo civilizatório, bem como o processo de humanização, como nos mostrou tão bem Elias (1994), a partir das obras de Freud, só foi se dando ao longo dos séculos e, se deu à custa de repressão, coerção e inculcação. Freud (1978) no texto "O mal-estar da civilização" refere que o processo civilizatório foi ocorrendo lentamente, permitindo que a humanidade pudesse conviver de uma forma mais cordial, processo esse que não é inerente à natureza humana. Todo processo civilizatório supõe uma coerção, um sepultamento de impulsos, impulsos de agressividade, de sexualidade, inerentes às necessidades básicas de sobrevivência.

Bauman (1998), tendo como referência as reflexões de Freud na obra citada, assim sintetizou a mensagem de Freud: "você ganha alguma coisa [com a civilização], mas, habitualmente, perde em troca alguma coisa", acrescentando: "a beleza, a pureza e a ordem são ganhos obtidos na modernidade que não devem ser desprezados, mas que certamente não podem ser obtidos sem o pagamento de alto preço."(p.7).

Para Freud (*apud* Bauman, 1998), a civilização (leia-se a modernidade, diz o autor) impõe grandes sacrifícios, especialmente – diz o mesmo autor – à sexualidade e à agressividade do homem. A civilização – a ordem imposta a uma humanidade "naturalmente" desordenada – é

um compromisso, uma troca continuamente reclamada e para sempre instigada a se renegociar[4].

E é esse processo de negociação reiterada, acredito que inerente às práticas de construção das relações humanas, que me parece estar pouco valorizado tanto nas famílias quanto nas escolas, nas práticas de educação das crianças e jovens, como se os procedimentos civilizados fossem práticas naturais e não culturais possíveis de serem atingidos sem a mediação da geração adulta.

Ser civilizado não é genético, eu não nasço civilizado. Eu nasço na espécie humana, mas eu só me humanizo pela mediação do adulto. E quando as gerações adultas e as famílias se omitem desses ensinamentos acontece o que estamos vendo hoje: um número significativo de crianças e jovens aparentemente desumanizados, que não estão no estágio de humanidade que a sociedade e a escola esperam deles. E é essa população que nós estamos encontrando nas salas de aula e que não nos permite mais ministrar nossas clássicas aulas onde a mesma não se vê representada. É para ela que a escola precisa criar condições de permanência, que passam pela sua aceitação, visibilidade e pela possibilidade de construção e expressão de sua identidade.

As discussões do campo dos Estudos Culturais têm intensificado, ainda mais, as preocupações com a abordagem de tais questões. Para essa linha teórica a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns estudantes e reforça a desigualdade e a subordinação para outros. A escolarização freqüentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos estudantes de classe média, ao mesmo tempo em que marginaliza, ou apaga, as vozes, as experiências e as memórias culturais das "minorias", que hoje estão na escola, chegando inclusive, algumas, ao Ensino Médio.

Propostas como as sugeridas não podem ser "importadas" e nem se acham prontas nos livros didáticos. Nessa abordagem, enfatiza-se a necessidade de um tipo de formação que permita ao profissional criar, com o coletivo da escola, a sua proposta de trabalho e, ao mesmo tempo, ser capaz de conduzi-la em sala de aula. Também é defendido que devem ser respeitados os conhecimentos prévios, os interesses e os ritmos dos estudantes na organização das propostas de trabalho. Logo, é preciso aumentar o poder de participação e de decisão dos mesmos na escola. Trata-se novamente da defesa de um espaço de escuta, na escola, das falas dos estudantes.

No entanto, para que isto ocorra, uma estrutura centenária – instituída com as chamadas *pedagogias disciplinares* (conforme Varela, 1995) – precisa ser rompida, o que não acontece sem resistências e dificuldades.

Educação Básica: o necessário resgate de sua identidade

Acredito que é preciso retomar a discussão dos objetivos da educação básica – a educação da criança e do jovem do 0 aos 18 anos de idade – discussão que não foi e não vem sendo feita adequadamente – para que escola se torne um lugar para aprender e aprender a viver.

É preciso iniciar questionando, para poder melhor defini-los, que saberes, que habilidades, que posturas, precisam uma criança, um adolescente, um jovem brasileiro, ao final da 4º ano (ou do I Ciclo), da 8ª série (ou III Ciclo) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para ser um indivíduo, um cidadão, bem informado, bem formado, educado, competente, solidário, social, feliz.

Precisam ser respondidas questões como: que tipo de conhecimentos precisa um jovem de 14 ou 15 anos, que está terminando o Ensino Fundamental, e um jovem de 17 ou 18 anos ao final do Ensino Médio neste momento, morador de diferentes regiões brasileiras? o que precisariam saber tais jovens nas áreas de Linguagem, de Matemática, de Ciência Sociais e Naturais, de Artes? o que precisariam saber para dar conta dos problemas do mundo atual, do mundo que vão enfrentar, do mundo que estão enfrentando?

As questões da violência urbana, do desemprego, das drogas, da sexualidade, do imperialismo americano, do aquecimento global, da água potável, entre tantas outras, são questões atuais sobre as quais um jovem precisa estar informado, para poder posicionar-se e defender-se frente às mesmas. Questões como essas precisariam estar presentes nas reuniões pedagógicas das escolas quando os projetos pedagógicos de cada turma, de cada série, de cada etapa de escolarização, estão sendo delineados, lembrando que as etapas da Educação Básica – a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – deveriam ser prioritariamente espaços de formação integral, de cultura geral. Não esquecendo que o Ensino Técnico – concomitante ou posterior à Educação Básica – e o Ensino Superior é que são, ou deveriam ser, espaços de profissionalização.

O que se percebe é que há alguma clareza nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto aos objetivos desta etapa de formação das crianças. Vejo que para os professores que trabalham com os anos iniciais da escolarização, do 1° ao 4° ano, ou no I Ciclo, essa discussão está bem mais adiantada do que entre os profissionais que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio.

Acreditam aqueles professores, com certa segurança, que a finalidade da escola na escolarização inicial é permitir que os alunos leiam, escrevam, façam e entendam as quatro operações – habilidades indispensáveis na nossa cultura –. Mas, acreditam também que as crianças precisam entender, em grau crescente de complexidade, o mundo onde estão. Precisam se entender, entender o outro, entender o mundo natural e social a partir da região onde vivem. Quem está morando na periferia de uma grande cidade do sudoeste do Brasil, por exemplo, terá percepções deste mesmo mundo diferentes de quem mora no centro dessa mesma cidade, de quem mora no norte do país, de quem mora na capital da França. As diferentes disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, de certa forma, deveriam ser organizadas para permitir tais compreensões.

Essa organização parece não ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É preciso definir melhor a identidade dessas etapas – não podem continuar a serem vistas apenas como preparatórias para uma etapa posterior. Precisam ser um espaço onde pré-adolescentes, adolescentes e jovens tenham acesso aos conhecimentos e habilidades que precisam construir e adquirir. Os programas adotados não podem continuar sendo justificados apenas com o argumento de que os conhecimentos selecionados serão necessários no Ensino Médio ou que serão necessários para enfrentar um vestibular.

É preciso atentar também para o fato que estudos contemporâneos vêm denunciando que alguns vestibulares, bem como as provas do ENEM, estão exigindo dos candidatos bem mais do que apenas memorização de dados ou de fórmulas. Estão exigindo capacidade de relacionar, inferir, aplicar conhecimentos na solução de problemas, o que necessariamente vai exigir uma nova abordagem na seleção de conteúdos e estratégias ao final do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio. E é nessa seleção que, me parece, deverá ocupar espaço especial a discussão sobre as temáticas significativas para os jovens e para seus professores, discussão alicerçada em leituras capazes de fornecer argumentos na defesa dos pontos de vista selecionados.

Na verdade tais abordagens precisam problematizar o papel do vestibular – hoje o grande balizador dos programas escolares de Ensino Mé-

dio. Gostaria de comentar o depoimento de uma professora sobre o papel do vestibular nos currículos das escolas públicas, ouvido um tempo atrás em uma palestra que eu estava proferindo: "Ah professora, isso que a senhora está dizendo sobre a importância de dar significado aos conteúdos, eu também acho interessante, mas o problema sabe qual é? É que nós temos que preparar os alunos para o vestibular". Em outra ocasião, em um debate semelbante, ouvi comentários semelhantes de algumas professoras: "que bom que a gente pudesse dar umas aulas de vida, de eidadania e outras aulas de vestibular. O problema é que os programas de vestibular nos fazem dar conteúdos que não têm muito a ver com as qualificações do cidadão que a gente quer formar, capaz de entender o mundo, os rótulos que estão nas embalagens dos alimentos, coisas do cotidiano, questões que supostamente um cidadão consciente, bem informado, culto, deveria saber, mas que não caem no vestibular. Afinal, se eu pudesse preparar para a vida, eu trabalharia outros tipos de conteúdo".

Sobre o tema muitos autores contemporâneos têm se posicionado afirmando ser injusto que se imponha a uma grande massa de adolescentes e de jovens do Ensino Médio, conhecimentos que só iriam lhes servir se eles fossem fazer vestibular, se fazendo fossem aprovados, e se aprovados, fossem para cursos específicos na universidade que tratam de tais áreas de conhecimento. Afirmam ainda: eles não serão químicos, físicos, geógrafos, historiadores ao final do Ensino Médio. Eles são cidadãos. Portanto o tipo de conhecimento que um jovem cidadão precisa, ao final da Educação Básica, é a discussão que acredito merece ser feita. Para Arroyo (2004) a Educação Básica é o espaço do jovem se inserir na cultura e nos conhecimentos historicamente valorizados da época em que vive.

E, em nome da possibilidade de fazer ou passar em um vestibular, vem sendo marcada toda a trajetória de estudos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, muitas vezes com conteúdos sem significado para uma grande maioria desses estudantes. Creio que essa é uma discussão que tem de ser feita entre nós educadores e com as instituições responsáveis pelas provas de vestibular. Porque o vestibular, para o bem e para o mal, é o maior balizador dos programas escolares, principalmente os do Ensino Médio, conforme já referido. Basta lembrar que quando foi exigido um espaço para a redação no vestibular, se começou a exigir nas escolas que as crianças e os jovens voltassem a escrever, e que parassem de ser avaliados apenas em testes de eruzinhas, o que foi, sem dúvida, uma acertada decisão.

O que merece ser comentado é que a atual legislação, estou me referindo à LDBEN/96, não "obriga" as escolas a seguirem os conteúdos do vestibular. Legalmente as escolas têm sustentação para fazerem outras propostas, mas em geral não o fazem. Possivelmente a não discussão dessa temática, aliada a dificuldade de quebrar com tradições arraigadas na cultura expliquem tais posturas.

Um dado a ser comentado ainda é que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os professores não se vêem como educadores dos adolescentes, eles se vêem, devido a sua formação, apenas como responsáveis por uma área do conhecimento. E, quer queiram ou não queiram, alguém no grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e também do Ensino Médio, precisa coordenar o projeto de educação daquelas turmas. Não basta ensinar alguns conteúdos de Matemática, de Linguagem ou de qualquer outra área de conhecimento, sem ter uma visão mais ampla dos objetivos de todos aqueles ensinamentos. O que se nota na tradição brasileira, e que não parece ser uma tendência universal, é que o Ensino Fundamental e também o Ensino Médio são vistos como uma época de preparação para uma etapa posterior, algo que não diz respeito ao momento presente.

Em vista desta posição a escola não acolhe as vivências presentes dos adolescentes, suas necessidades. E é isso que não se pode negar a um adolescente – assim como a uma criança – a possibilidade de responder as suas perguntas no momento presente e não às perguntas que vão cair no vestibular alguns anos depois. Vestibular que provavelmente muitos dos alunos das escolas públicas não farão e se fizerem têm poucas chances de aprovação, ao menos nas circunstâneias atuais do nosso país. A etapa final do Ensino Fundamental e o Ensino Médio precisam construir sua identidade, deixando de ser apenas um período preparatório para uma etapa posterior. Precisam ser um espaço onde pré-adolescentes, adolescentes e jovens tenham acesso aos conhecimentos e habilidades que precisam construir e adquirir.

Têm-se clareza de que há assuntos que precisam ser trabalhados com os estudantes que não se enquadram nas áreas de conhecimento tradicionais e, conseqüentemente, não fazem parte dos *currículos por disciplina* surgidos com a modernidade. É preciso reconhecer que as disciplinas *clássicas*, isoladamente, não dão conta da vida real. É preciso tornar objeto de estudo as questões e os problemas enfrentados pelos homens, mulheres e crianças do nosso tempo. Papel que a Literatura, assim como o teatro, o cinema, a televisão, podem ajudar a assumir, para

visibilizar e presentificar tais questões e problemáticas nas salas de aula. É preciso informar e dar a palavra aos jovens para que posições sejam assumidas, subjetividades construídas.

As áreas de conhecimento – os conteúdos e as atividades escolares – precisam ser vistos como instrumentos para auto-conhecimento, conhecimento do outro, conhecimento do mundo social e natural. As crianças e jovens precisam aprender a utilizar os conhecimentos adquiridos para enfrentarem novos problemas e atuarem no mundo. Os *Projetos de Trabalho*, os Currículos Integrados, as abordagens interdisciplinares, defendidos por Arroyo (1994, 1997), Hernandez (1998), Santomé (1998), entre tantos outros autores, são vistos hoje como uma alternativa possível de organização curricular capaz de dar conta, mais adequadamente, de tais dimensões. Na defesa de Projetos Curriculares Integrados, Santomé (1998) afirma que a utilidade social do currículo está em permitir aos alunos compreender a sociedade em que vivem, favorecendo, para tal, o desenvolvimento de aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização na comunidade de forma autônoma, crítica e solidária.

Esta concepção parte do princípio de que a aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos estudantes e sim de uma re-estruturação desses esquemas, a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos com os quais se defrontam. O que se pretende é que os/as alunos consigam ir aprendendo a organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações, utilizando-se dos novos conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Um dos aspectos fundamentais nesta visão é permitir ao estudante aprender acessar, analisar e interpretar as informações disponíveis sobre os temas em estudo (Hernández,1998).

Em entrevista ao Estado de São Paulo em maio de 1998, Edgar Morin, demonstra preocupação semelhante. Falando sobre o ensino secundário francês, Morin critica o fato das disciplinas serem ensinadas como se não se relacionassem entre si. Afirma que o que é preciso ser ensinado é a capacidade de *estabelecer relações entre fatos de diferentes áreas, sejam elas referentes às humanidades ou às ciências.* Áreas, aliás, que precisam dialogar mais entre si para que a condição humana seja colocado no centro do proeesso, loeal onde sempre deveria ter estado.

Os projetos de trabalho nesta perspectiva – definidos, construídos e avaliados coletivamente pelo grupo de alunos e alunas e professores e professoras – se configuram como produto de uma negociação onde se busca

satisfazer os interesses individuais e cumprir um fim social. Permite que os estudantes ao decidirem, opinarem, deliberarem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social. Não se forma um sujeito participante e autônomo falando sobre autonomia e democracia e, sim, exercitando-as.

Vale a pena destacar as possibilidades que esta organização do ensino propicia, de incluir entre os conteúdos disciplinares, questões éticas, de gênero, ambientais, entre outras, que na organização tradicional ficavam excluídas por não serem consideradas temas escolares. E, finalmente, abre-se, nesta abordagem, a possibilidade de incluir processos socializadores e de atuação real dos estudantes no meio em que vivem, aos processos cognitivos até então hegemonicamente dominantes nas escolas e nas salas de aula. A proposta visa ressignificar os conteúdos escolares e valorizar dimensões e processos habitualmente excluídos das salas de aula, e percebidos hoje como indispensáveis numa outra compreensão de escola.

Acessar, relacionar e interpretar informações deverá suplantar a preocupação de acumular saberes – capacidades primordiais em face da impossibilidade da escola abarcar a totalidade de conhecimentos disponíveis no período de escolarização dos estudantes, em face da velocidade com que tais conhecimentos vêm sendo produzidos. Cabe não esquecer que a programação da escola sempre foi e sempre será um recorte dentre uma grande gama de possibilidades, recorte esse – tarefa do coletivo da escola – que aumenta a responsabilidade do corpo docente na seleção coletiva de seus projetos de trabalho. Os professores hoje, terão de selecionar e trabalhar com fragmentos entre os conhecimentos possíveis de serem abordados nas diferentes áreas, para viabilizar a formação de um cidadão consciente, bem informado, bem formado, feliz.

A escola – espaço para aprender e aprender a viver – a função humanizadora, civilizatória e cultural da escola

É necessário redescobrir o vínculo entre a sala de aula e a vida fora da escola para que a mesma se torne um espaço para a qualificação da vida, como defende Miguel Arroyo (2004). Aprende-se pela aquisição de conteúdos, de informações, mas também fazendo opções, participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes, escolhendo procedimentos. Ensina-se pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Na nossa cultura consideram-

se como eoisas opostas, o saber e o fazer, a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho manual, a ciência e a cultura. Há uma dissociação do processo de pensar do de atuar. Muito se tem avançado na pedagogia do discurso, da palavra, e continua-se muito distante da pedagogia da ação, da intervenção, ainda segundo o mesmo autor. Ler, escrever e falar ainda parecem ser as ferramentas básicas capazes de dar sentido para o que se faz na escola. Espaço para que essas dimensões sejam contempladas precisa ser privilegiado na escola.

O professor precisa ser, além de um especialista em sua área de conhecimento, um condutor, um educador de crianças, de adolescentes, de jovens, papel que não vem sendo assumido, pelo corpo docente, principalmente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. A grande questão proposta por Arroyo, em muitos de seus debates com professores, tem sido: quem é afinal este professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? Para o mesmo autor esse professor é, ou deveria ser, um especialista em adolescentes e jovens, um formador de adolescentes, assim como o professor dos anos iniciais da escolarização é, ou precisaria ser, um especialista em infância.

Para Arroyo (1997) a legitimidade social da escola passa por alargar a função humanizadora e cultural do tempo de escola. Exige sensibilidade com a totalidade da formação humana. Os sistemas escolares perderam a pluralidade de funções sócio-culturais que a sociedade espera deles. As escolas se distanciaram da cultura e de seus processos de produção e manifestação. Já estiveram mais abertas às vivências culturais da nação, das comunidades, das raças e dos grupos sociais. É preciso (re)fazer da escola um tempo e um espaço de vivências culturais ricas e formadoras.

Há uma tendência nas democracias modernas, segundo o mesmo autor, da educação básica ser menos especializada e se inserir num processo socializador mais amplo, compartilhando funções humanizadoras com outras redes sociais. Os profissionais têm de dominar saberes não apenas sobre prátieas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral do ser humano, sobre os processos de socialização total dos indivíduos nas sociedades modernas. Têm de dominar conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas não só cognitivas e intelectuais, mas também soeiais, afetivas, expressivas, comunicativas e entender como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento.

É preciso referir, no entanto, que os professores, de um modo geral, não vêm sendo preparados para tal nos cursos de licenciaturas. Tais

cursos precisam reconhecer a necessidade que tem o futuro professor de assumir tais funções e prepará-lo para enfrentá-las. A organização atual de tais cursos forma os professores para dar conta de uma área de conhecimento, daí a dificuldade dos mesmos de trabalhar em projetos interdisciplinares e de se ocupar de áreas que não sejam as referidas especificamente ao seu curso de formação.

É preciso resgatar o compromisso da Educação Básica com o processo humanizador, civilizatório, cultural, das crianças e jovens, pois não se pode esquecer o teor da epígrafe que introduz este artigo: *o ser humano nasce na espécie, não nasce humano – para ser homem precisa ser ensinado pela família, pela escola.*

Os professores e professoras têm de dominar saberes sobre suas áreas de conhecimento e sobre o desenvolvimento integral dos seres humanos visando a constituição de seres humanos mais plenos.

O jovem aluno do Ensino Médio precisa entender o mundo social e natural, as produções culturais e tecnológicas de sua época, para ser um cidadão informado, crítico, posicionado, capaz de expressar suas opiniões, seus sentimentos, suas discordâncias e também ser capaz de ouvir seus parceiros, seus interlocutores. E a escola precisa ter presente que este processo não se dá naturalmente, precisa ser ensinado, precisam ser criadas condições para que o mesmo ocorra. Para tal, precisa também viabilizar aos estudantes o acesso aos jornais diários, às principais revistas semanais, às programações da TV, aos filmes e peças em cartaz na cidade, às novas publicações literárias. Precisa a escola conciliar o duplo papel de espaço de estudo e de lazer, cabendo ao professor e à professora a promoção da análise crítica das obras, das reportagens e dos programas, permitindo ao estudante a leitura do que não está sendo dito, dos silêncios, do significado das imagens. É o mundo atual, os fatos da semana, a vida e a cultura da comunidade propostos como conteúdo escolar, retomando a escola a pluralidade de suas funções – espaço de vivência, de aquisição de conhecimentos, de produção e manifestação cultural.

Referências

NÓVOA, Antônio. Íntegra da entrevista com Antônio Nóvoa. *Folha de São Paulo*, 2005. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml. Acesso em 20/06/2006

ARROYO, Miguel. *Escola plural*. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: SMED, 1994.

__ ___. Fracasso – sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Org.). *Para além do fracasso escolar.* Campinas, São Paulo: Papirus, 1997: p.11-26.

_ ___. *Imagens quebradas* – trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. *V Congresso Internacional de Educação: pedagogias (entre) lugares e saberes*, 20 à 22/08/2007. São Leopoldo: UNISINOS, 2007 (Conferência proferida em 21/08/2007).

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos de bairros populares. In: AZEVEDO, José Clóvis *et al.* (Org.) *Utopia e democracia na educação cidadã.* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, mai/dez. 1997.

ELIAS, Norbert. *O Processo civilizador:* uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. V. 1.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 129-194. (Os Pensadores).

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula:* uma introdução aos estudos culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p.5-17, maio/jun, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORST, Claudia Van Der; NARODOWSKI, Mariano. Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1999.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila, 1999.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: *Alienígenas na sala de aula*. Tomaz T. Silva (Org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____ .*Globalização e interdisciplinariedade* – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V.(Org.). *Escola básica na virada do século cultura, política e currículo.* Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995. p. 37-56.

XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões.* Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Escola e mundo contemporâneo – novas possibilidades...In.: *Mitos e ritos* Ivany S. Ávila (Org). Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

Notas

1. Texto parcialmente apresentado em fóruns de discussão do tema em 2006 e 2007.

2. Na situação brasileira ainda precisa ser referido os alunos que estão na escola por exigência do Conselho Tutelar.

3. Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

4. Talvez possamos também familiarizar-nos com a idéia de que há dificuldades inerentes à natureza da civilização que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma, diz ainda o mesmo autor.

4. A preocupação central dessa perspectiva teórica pode ser identificada com a compreensão de como a cultura se relaciona com o conhecimento e o poder.