



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Cristiano Rios da Silva

**Os Projetos Estruturantes “Tempos de Arte Literária” e “Festival Anual da
Canção Estudantil”.**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2016

Cristiano Rios da Silva

**Os Projetos Estruturantes “Tempos de Arte Literária” e “Festival Anual da
Canção Estudantil”**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadores: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Professora Doutora Gírlene Lima Portela

FUNCHAL – 2016

Dedico este trabalho
à minha família, à companheira Lívia e às
filhas Mariana e Lorena,
pelo incentivo, compreensão, carinho e amor.

*O homem é a medida de todas as coisas:
das coisas que existem, como existentes;
das coisas que não existem, como não existentes.*

Protágoras de Abdera (480 - 411 a.C.)

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Girlene Lima Portela meus sinceros agradecimentos pela orientação, incentivo, confiança e forma disponível demonstrada na elaboração deste trabalho.

Ao Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão por sua acolhida, orientação, compreensão, que permitiram de forma inovadora e democrática me apossar de minhas próprias ideias.

À direção e equipe pedagógica da escola campo de pesquisa, pelo consentimento e apoio na realização da investigação prática.

Aos professores e alunos participantes da coleta de dados, meu carinho especial pela confiança às informações prestadas.

À Professora Mestre Maria Ivanilde Ferreira Nobre e à equipe de profissionais da Coordenação de Projetos Intersetoriais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia pela receptividade e colaboração na prestação de informações valiosas para a realização deste trabalho.

RESUMO

O modelo de Escola que possuímos não contribui para a formação de indivíduos para atuarem na sociedade moderna e também dificulta a aplicação de novas concepções voltadas para uma adaptação qualitativa destes indivíduos. A presente pesquisa buscou analisar a prática pedagógica existente nos Projetos Estruturantes “Festival Anual da Canção Estudantil” (FACE) e “Tempos de Arte Literária” (TAL), implementados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em sua rede de escolas, e perceber se esses projetos configuram-se ou não como práticas pedagógicas inovadoras que buscam responder à demanda atual por educação. O estudo consistiu em analisar as contribuições advindas dos referidos projetos para a construção de uma prática pedagógica que possibilite ao mesmo tempo uma inserção social qualitativa dos alunos e uma formação enquanto indivíduo emancipado e autônomo. A inovação pedagógica implica em mudanças na cultura escolar, e a utilização do método etnográfico passa a ser de suma importância em uma pesquisa que busca justamente compreender e analisar essas mudanças. Adotando uma pesquisa de abordagem etnográfica, o presente estudo buscou descrever o desenvolvimento dos projetos analisados levando em consideração a cultura da escola estudada. Como resultado da análise, foi constatado que as práticas pedagógicas dos referidos projetos levam em consideração a não imposição e a liberdade para aprender, respeitando o direito que cada pessoa tem de utilizar sua experiência da maneira que lhe é própria, o que possibilita a construção de sentidos individuais através da valorização da experiência e do comportamento volitivo. Colocar a experiência individual como foco das interações e as necessidades do aprendiz como fundamento da intervenção constitui uma contribuição significativa desses projetos para a construção de uma prática pedagógica inovadora.

Palavras-chave: Modernidade – Emancipação – Autonomia – Inovação Pedagógica – Etnografia

ABSTRACT

The School model we have does not contribute to the formation of individuals to deal with modern society, also it difficults the application of new concepts aimed at a qualitative adaptation of individuals. This study seeks to analyze the existing pedagogical practice in the Projetos Estruturantes (Structuring Projects): "Festival Anual da Canção Estudantil" - FACE (Annual Festival of Student Song) and "Tempos de Arte Literária" - TAL (Literary Art Times), implemented by the Education Secretary of the State of Bahia in its network of schools, as well as be attentive whether these projects are configured or not as innovative teaching practices that seek to respond to the current demand for education. The Study consisted in analyzing the contributions from the aforementioned projects for the construction of a pedagogical practice that enables both a qualitative social integration of students as well as training as an autonomous and emancipated individual. The pedagogical innovation implies changes in school culture, and the use of Ethnography becomes very important in a study that seeks to precisely understand and analyze these changes. By adopting a research of ethnographic approach, this study aims to describe the development of the analyzed projects taking into account the school culture studied. As a result of analysis, it was found that the pedagogical practices of these projects take into account the non-imposition and freedom to learn, respecting the right each person has of using their experience in a way of its own, allowing the construction of individual meanings by valuing experience and volitional behavior. Placing the individual experience as the focus of interactions and the needs of the learners as a basis for intervention is a significant contribution of these projects to the construction of an innovative pedagogical practice.

Keywords: Modernity - Emancipation - Autonomy - Pedagogical Innovation - Ethnography

RÉSUMÉ

Le système scolaire en place ne contribue pas à la formation des individus à travailler dans la société moderne et rend plus difficile l'application de nouveaux concepts visant à l'adaptation qualitative des individus. Cette étude vise à analyser les pratiques pédagogiques existantes dans les Projetos Estruturantes (Projets Structurants): "Festival Anual da Canção Estudantil" - FACE (Festival Annuel de la Chanson Étudiante) et le "Tempos de Arte Literária" - TAL (Temps de l'Art Littéraire) mis en oeuvre par le Secrétariat d'éducation de l'état de Bahia dans ses réseaux d'écoles. De plus, cela vise à voir si ces projets sont disposés ou non en tant que pratiques innovatrices d'enseignement qui visent à répondre à la demande actuelle en éducation. L'étude consistait à analyser la contribution des projets mentionnés précédemment pour la construction d'une pratique pédagogique qui permet les deux: l'intégration qualitative des étudiants ainsi que de les entraîner en tant qu'individus autonomes et émancipés. L'innovation pédagogique implique des changements dans la culture de l'école et l'utilisation de l'ethnographie devient très importante dans une étude qui vise précisément à analyser et comprendre ces changements. En adoptant une recherche des approches ethnographiques, cette étude a pour but de décrire le développement des projets analysés en prenant en considération la culture de l'école étudiée. Après une analyse, il en a été conclu que les pratiques pédagogiques de ces projets prennent en considération la non-imposition ainsi que la liberté d'apprendre. Ces méthodes respectent le droit qu'a une personne d'utiliser son expérience d'une manière propre à elle, ce qui permet la construction de significations individuelles qui mettent en valeur l'expérience et le comportement volontaire. Le fait de placer l'expérience individuelle en tant que point central des interactions et les besoins de l'apprenants en tant que base d'intervention est une contribution significative de ces projets à la mise en oeuvre de une pratiques pédagogiques innovante.

Mots-clés: Modernité – Émancipation – Autonomy – Innovation pédagogique - Ethnographie

RESUMEN

El modelo de Escuela que tenemos no contribuye a la formación de personas para actuar en la sociedad moderna y dificulta la aplicación de nuevas concepciones que se vuelven a la adaptación cualitativa de los individuos. Esta pesquisa buscó analizar la práctica pedagógica existente en los Proyectos Estructurantes (Proyectos Estructurantes): “Festival Anual da Canção Estudantil” – FACE (Festival Anual de la Canción Estudiantil) y “Tempos de Arte Literária” – (TAL) (Tiempos de Arte Literaria) implementados por la Secretaría de Educación del Estado de la Bahía en su red de escuelas, y percibir si estos proyectos configuran o no como prácticas pedagógicas innovadoras que buscan responder a la demanda actual por educación. El trabajo consistió en el análisis de las contribuciones derivadas de estos proyectos para la construcción de una práctica pedagógica que posibilite al mismo tiempo una integración social cualitativa de los alumnos y una formación como individuo emancipado y autónomo. La innovación pedagógica implica en cambios en la cultura de la escuela, y la utilización del método etnográfico se vuelve a ser muy importante en una pesquisa que busca comprender y analizar estos cambios. Adoptando una pesquisa de abordaje etnográfica, esa pesquisa buscó describir a la investigación, esta investigación buscó describir el desarrollo de los proyectos analizados teniendo en cuenta la cultura de la escuela estudiada. Como resultado del análisis, se constató que las prácticas pedagógicas de los proyectos tienen en cuenta la no imposición y la libertad para aprender, respetando el derecho que cada persona tiene para utilizar su experiencia de su propia manera, lo que permite la construcción de sentidos individuales a través de la valoración de la experiencia y del comportamiento volitivo. Poner la experiencia individual como el foco de las interacciones y las necesidades del aprendiz como base para la intervención constituye una contribución importante de estos proyectos para la construcción de una práctica pedagógica innovadora.

Palabras-clave: Modernidad - Emancipación - Autonomía - Innovación Pedagógica - Etnografía

LISTA DE SIGLAS

AEC-TEA – Associação Educativa-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade

AVE – Artes Visuais Estudantis

CD – Compact Disc

DIREC – Diretoria Regional de Educação

DVD – Digital Versatile Disc

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCANTE – Encontro de Canto Coral

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPA – Educação Patrimonial e Artística

FACE – Festival Anual da Canção Estudantil

GELING – Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Literatura

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MD – Mini Disk

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROVE – Produção de Vídeos Estudantis

SEC/BA – Secretaria da Educação do Estado da Bahia

TAL – Tempos de Arte Literária

TV – Televisão

UFBA – Universidade Federal da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea da cidade de Capim Grosso.....	74
Figura 2 – Área interna do Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro.....	75
Figura 3 – Área interna do Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro.....	75
Figura 4 – Momento de encontro entre o músico contratado pela escola e alguns alunos inscritos no projeto FACE (2012).....	81
Figura 5 – Espaço da escola preparado para a realização do Minifestival e do Sarau Escolar (2012).....	84
Figura 6 – Comissão julgadora do Minifestival e do Sarau Escolar (2012).....	84
Figura 7 – Apresentação de aluna no Sarau Escolar (2012).....	85
Figura 8 – Apresentação de dupla de alunos no Minifestival Escolar (2012).....	85
Figura 9 – Varal de cordel expondo o resultado do trabalho com o gênero cordel.....	97
Figura 10 – Cordel intitulado “O degozinho e as mulé” produzido por aluno.....	97
Figura 11 – Apresentação de aluna no Sarau Escolar de 2013.....	101
Figura 12 – Apresentação de estudante no Minifestival Escolar (2013).....	101
Figura 13 – Encontro informal de estudantes em um dos salões do hotel em Salvador.....	105
Figura 14 – Momento de interação entre os estudantes em Salvador.....	105
Figura 15 – Gravação da música do representante do Colégio Edna em estúdio em Salvador.....	106
Figura 16 – Aula de canto para os integrantes do FACE em Salvador.....	107
Figura 17 – Momento da aula de direção artística com estudantes do FACE.....	108
Figura 18 – Momento da aula de direção artística com estudantes do FACE.....	109
Figura 19 – Apresentação de estudante no Sarau Estadual ocorrido em Salvador (2014).....	111
Figura 20 – Festival Estadual ocorrido em Salvador (2014).....	112

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	ix
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
RÉSUMÉ.....	xv
RESUMEN.....	xvii
LISTA DE SIGLAS.....	xix
LISTA DE FIGURAS.....	xxi
SUMÁRIO.....	xxiii
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – A MODERNIDADE.....	05
1.1. A modernidade e a Escola.....	05
1.2. O projeto humanista da modernidade.....	09
CAPÍTULO II – O PROBLEMA PARADIGMAL DA EDUCAÇÃO.....	15
2.1 A necessidade de superação do paradigma de educação.....	15
2.2 A supervalorização do ensino.....	18
2.3 A dicotomização da razão.....	21
2.4 A reificação do conhecimento.....	25
2.5 A racionalidade técnica.....	29
CAPÍTULO III – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	33
3.1 O aspecto sócio afetivo da aprendizagem.....	33
3.2 A construção da identidade.....	39
3.3 A relação entre experiência e aprendizagem.....	45
3.4 Do novo conceito de aprendizagem à inovação pedagógica.....	47
CAPÍTULO IV – REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	55
4.1 A concepção de ciência defendida.....	55
4.2 Uma pesquisa de abordagem etnográfica.....	57
4.3 Local do estudo.....	59
4.4 Período do estudo.....	60
4.5 Questões de pesquisa.....	60
4.6 Procedimentos de coleta de dados.....	60
4.6.1 Observação participante periférica.....	60
4.6.2 Instrumentos de pesquisa.....	61
4.6.2.1 Diário de bordo.....	61

5.2.7.1.1. A experiência individual como foco das interações e as necessidades do aprendiz como fundamento da intervenção.....	113
5.2.7.1.2. Dificuldade dos professores em se integrar à metodologia de desenvolvimento dos projetos FACE e TAL.....	113
5.2.7.1.3. A prática pedagógica dos projetos estabelece outras relações entre os atores envolvidos que não as baseadas na centralização do professor enquanto produtor de aprendizagens.....	114
5.3. Respondendo as questões de pesquisa.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS... ..	121
ANEXOS EM CD	127

INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere no debate da problemática da emancipação e autonomia dos sujeitos, relacionando-o ao contexto educacional. A pertinência dessa abordagem reside na necessidade de superação de uma educação reificadora da consciência, que prioriza a formação técnico-operacional, e concebe a formação como um produto fabril, focada em seus dispositivos tecnológicos e didáticos, confundida com a aplicação de artefatos e sendo basicamente instrumental. Este estudo defende uma educação emancipatória, voltada para a formação da pessoa enquanto sujeito dotado de singularidades, de diferenças e possuidor de uma identidade própria. Tal concepção propõe uma formação entendida na sua complexidade como um processo constituinte do próprio sujeito social, e por isso humanizadora, e como uma prática pedagógica que possa transformar informações e conhecimentos em experiências significativas para os aprendentes, propiciando-lhes criticidade e criatividade.

Defendemos que esse tipo de educação é uma demanda atual, proveniente das novas configurações sociais impostas pela modernidade e que já alteram o mundo escolar, do trabalho e da cultura. A autonomia do sujeito é um princípio muito importante para a modernidade e condição fundamental para o avanço da sociedade democrática, sendo significativo o papel que a educação possui no contexto atual. A discussão sobre a forma como educamos nossos indivíduos é aspecto basilar, pois a educação exerce influência direta sobre a sociedade e a cultura individual, já que ela pode tanto tornar-se elemento de repressão e dominação quanto ser a responsável pelo processo de esclarecimento e autonomia.

O projeto de emancipação dos indivíduos engloba uma crítica profunda à Escola Tradicional, já que as características organizacionais dessa escola foram elaboradas visando outros objetivos que não os atuais. Surgida no auge da Revolução Industrial, a ideia de educação para todos tinha como motivação social a necessidade de educar grandes massas para um mundo que exigia das pessoas pontualidade, trabalho sincronizado, obediência coletiva e adaptação a ambientes superlotados, e almejava construir uma sociedade industrial superando as características agrárias existentes até então. A ideia de reunir grandes quantidades de estudantes para serem instruídos por um

professor em um único local está mais em consonância com a ideia de repressão e dominação do que a da emancipação.

Uma educação para a emancipação deve estar centrada nos alunos e garantir muito mais que a simples transmissão de conhecimentos. Necessitamos de uma educação que *forme* pessoas e não que simplesmente as *in-forme*, uma educação que prepare pessoas para o exercício da cidadania e para o exercício da alteridade. A sua atenção deve voltar-se para o preparo do indivíduo e para a sua convivência em sociedade, e isto requer uma inovação pedagógica que passa, necessariamente, por uma ruptura paradigmática, um salto do velho paradigma fabril em direção a práticas não habituais à escola. Exige uma mudança não somente de ideias, mas necessariamente de práticas pedagógicas que favoreçam uma mudança na qualidade da educação e na aplicação de métodos que respeitem as condições necessárias para o desenvolvimento da inteligência no ser humano, estabelecendo os sujeitos como os agentes responsáveis pela sua própria aprendizagem. Por outro lado, essas práticas pedagógicas também devem ampliar as possibilidades e a forma como o conhecimento é adquirido e ensinado, fazendo com que seus beneficiários sejam capazes de usar o conhecimento existente de forma ativa e crítica.

Estudar práticas pedagógicas nessa época de crítica aos modelos predominantes na Escola é poder analisar as tensões existentes dentro de uma comunidade que, ao mesmo tempo em que exige mudanças, é dominada por um jogo de forças que determina a evolução das relações de aprendizagem e revela as contradições existentes no processo. Mergulhar nessas tensões é possibilitar compreender porque determinadas práticas pedagógicas são exitosas, conseguindo driblar os percalços que perturbam suas intenções, como também é meio para orientar novas práticas criativas e inovadoras. Para isso é necessário entender a prática pedagógica em sua complexidade, aceitando o fato de que ela também é determinada pelas particularidades e intencionalidades dos atores envolvidos que buscam, para responder as exigências da situação, recorrer a ações criativas no intuito de enfrentar os desafios que se colocam diante do cotidiano da escola.

Caminhando nesse sentido, esta pesquisa procurou analisar a prática pedagógica dos Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Festival Anual da Canção Estudantil (FACE) e Tempos de Arte Literária (TAL), a fim de

perceber se a sua aplicação em uma das escolas pertencentes a rede estadual de educação garantia o avanço intelectual do aluno ao mesmo tempo em que respeitava a sua autonomia na utilização dos conhecimentos formais e científicos para as produções artísticas exigidas pelos projetos, levando em consideração as características dos referidos projetos divulgados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, como a existência de uma produção artística por parte dos estudantes através da sua livre adesão e tendo como fundamento do processo o protagonismo juvenil. Para isso, essa pesquisa acompanhou o desenvolvimento desses projetos em uma das escolas da rede estadual de ensino do Estado da Bahia, o Colégio Edna Moreira Pinto Daltro, escola criada em 1971, na cidade de Capim Grosso, cidade que dista 272 km de Salvador-Bahia.

Adotando uma pesquisa de abordagem etnográfica, o trabalho do pesquisador foi o de buscar descrever o desenvolvimento dos projetos analisados com base na cultura da escola estudada, sendo que para isso foi necessário ouvir e observar as pessoas envolvidas, para compreendermos como a realidade em questão foi formada. Esta dissertação procura relatar os resultados dessa pesquisa e está dividida em tópicos e capítulos para uma melhor organização das ideias.

A parte deste relatório que apresenta o referencial teórico da pesquisa está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo procura discutir os aspectos da modernidade e a caracteriza como um fenômeno perturbador e tumultuado que exige dos indivíduos o desenvolvimento de habilidades como autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver mudanças, lidar com o inesperado e aprender de forma permanente. Nesse mesmo capítulo há, também, a tentativa de relacionar, de uma maneira geral, essas particularidades da modernidade com a prevalência dos paradigmas culturais que ainda persistem tanto na sociedade quanto na escola que não outorgam aos indivíduos o direito à sua emancipação. No capítulo dois, a discussão é voltada às características da cultura presente na educação escolar que dificultam a emancipação dos indivíduos, como a supervalorização do ensino, a dicotomização da razão, a reificação do conhecimento e a racionalidade técnica.

No capítulo três são apresentadas algumas contribuições teóricas que norteiam a mudança da prática pedagógica da escola em prol da autonomia dos alunos, como as discussões sobre os aspectos sócio afetivos da aprendizagem, baseadas nas pesquisas de

Vigotski sobre o processo de construção das identidades individuais, e a associação entre experiência e aprendizagem. Finalizando o capítulo, discorremos sobre o conceito de inovação pedagógica e a necessidade da ressignificação do conceito de aprendizagem.

No capítulo quatro, intitulado referencial metodológico, é apresentado o método de pesquisa e análise adotado em nosso estudo, assim como as principais questões da pesquisa. Apresentamos o estudo empírico no quinto capítulo que foi dividido em dois subcapítulos. Na primeira parte deste capítulo fazemos uma apresentação dos Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Festival Anual da Canção Estudantil (FACE) e Tempos de Arte Literária (TAL), levando em conta a proposta divulgada para as escolas estaduais, para, em seguida, já na segunda parte deste mesmo capítulo, entrarmos na pesquisa realizada no Colégio Edna Moreira Pinto Daltro, onde começamos fazendo uma contextualização, descrevendo o local de realização da pesquisa e as particularidades dos referidos projetos que chamam a atenção do presente estudo para, em seguida expor os dados colhidos nos anos de acompanhamento da realização dos projetos FACE e TAL, 2012, 2013 e 2014, juntamente com a análise da cultura da escola estudada e da prática pedagógica dos projetos, realizando uma triangulação de dados e buscando dar respostas às questões de pesquisa.

Nas Considerações Finais são apontadas as contribuições advindas dos referidos projetos que podem ser consideradas relevantes para a construção de uma prática pedagógica e que possibilite ao mesmo tempo a inserção social qualitativa dos alunos na sociedade democrática, como também a sua emancipação enquanto indivíduos autônomos. Na parte das referências estão elencadas as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa. Por fim, listamos os anexos contidos no CD.

CAPÍTULO I – A MODERNIDADE

1.1 A modernidade e a Escola

A modernidade caracteriza-se por um esfacelamento da tradição acompanhado da perplexidade e de uma falta de confiança que nos circunda. Atualmente, algo foge do controle. O "mundo" em que agora vivemos é, em certos aspectos profundos, muito diferente daquele habitado pelos homens em períodos anteriores da história (GIDDENS, 2002, 12). Um mundo que cria novas formas de fragmentação e dispersão. Uma constatação cada vez mais evidente e que passa a tomar corpo entre nós é a de que a sociedade moderna ocidental não é imutável, pelo contrário, vivemos em um meio que sofre mudanças constantes e em um ritmo cada vez mais rápido. Como afirma Anthony Giddens em seu livro *Modernidade e identidade*, vivemos uma época onde essas mudanças são tão evidentes e influenciam tanto o nosso modo de vida que chegam a abalar as nossas identidades.

A modernidade é caracterizada como um fenômeno perturbador e tumultuado (Ibid., p. 21). Para Giddens (2002), vivemos em uma época que ainda não se constitui o que podemos chamar de uma sociedade pós-moderna, mas com certeza ela já carrega em si uma ordem pós-tradicional. A mídia impressa e eletrônica obviamente desempenha papel central nos fenômenos da modernidade, pois a influência de acontecimentos distantes sobre eventos próximos, e sobre as intimidades do “eu”, se torna cada vez mais comum. De acordo com Giddens, “as instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global” (Ibid., p. 9). Segundo ele,

Uma das características mais óbvias que separa a era moderna de qualquer período anterior é seu extremo dinamismo. O mundo moderno é um “mundo em disparada”: não só o *ritmo* da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a *amplitude* e a *profundidade* com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores (Ibid., p. 22). O caráter peculiarmente dinâmico da vida social moderna se explica, segundo Giddens, pela existência de três fatores. O

primeiro é a separação de tempo e espaço, que, em situações tradicionais, se conectavam através da situacionalidade do lugar. Atualmente, a separação de tempo e espaço é algo que passa a dar lugar a relações sociais articuladas ao longo de amplos intervalos de espaço-tempo, incluindo sistemas globais, que ao mesmo tempo em que cria uma dimensão “vazia” de tempo também separa o espaço do lugar.

Esse esvaziamento do tempo e do espaço é crucial para que ocorra a segunda influência sobre o dinamismo da modernidade, que Giddens vem chamar de “desencaixe das instituições sociais” (Ibid., p. 23), um fenômeno que ocorre devido às interações existirem agora desvinculadas das particularidades do lugar. E o terceiro fator é a reflexividade institucional, que nada mais é que o monitoramento reflexivo da ação através de uma revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação e onde as ciências sociais desempenham papel básico nesse processo.

Atualmente, ninguém pode eximir-se dos efeitos provocados pela modernidade, pois seus aspectos globalizantes afetam até mesmo as pessoas que vivem nos ambientes mais tradicionais. Toffler (2001a; 2001b) discute os efeitos dessa modernidade nos modos de se produzir e afirma que já bate à nossa porta o que ele chama de Revolução Superindustrial.

Uma nova civilização está emergindo em nossas vidas e por toda a parte há cegos tentando suprimi-la. Esta nova civilização traz consigo novos estilos de família, modos de trabalhar, amar e viver diferentes; uma nova economia; novos conflitos políticos; e, além de tudo isso, igualmente uma consciência alterada. (TOFFLER, 2001a, p. 23).

Em *Choque do Futuro*, Alvin Toffler expõe algumas tendências que caracterizam o caminho para um futuro que exigirá que as pessoas sejam indivíduos adaptativos, precisando se adequar a um ritmo de vida cada vez mais rápido, sabendo conviver em grupo e desenvolvendo habilidades em comunicação e colaboração. Essa nova exigência provém do objetivo das empresas em se tornarem cada vez mais competitivas e mais dinâmicas, para tanto passam a substituir a burocracia e a hierarquia administrativa por uma comunicação mais lateral.

Em vez da comunicação de cima para baixo existente numa hierarquia administrativa, os trabalhadores da indústria ou do governo passam a participar mais da administração. A “ad-hocracia”, sistema muito mais dinâmico, transitório e adaptativo,

que, segundo Toffler (2001b), substituirá a burocracia e exige outra organização empresarial onde, em vez de serem reservadas apenas aos “de cima”, as decisões são tomadas por qualquer funcionário da empresa, ocorrendo assim uma alteração maciça dos sistemas de comunicação de verticais para laterais.

E o sistema escolar, como se apresenta diante desses fenômenos? O problema que se mostra diante de tal comparação é o fato de percebermos que o mundo é moderno, mas a Escola ainda se enquadra na ordem tradicional. O modelo de Escola que temos não consegue cumprir com o seu papel republicano de integrar as pessoas de origens e crenças diversas na sociedade, pois se caracteriza mais como uma instituição que perpetua desigualdades através da simples reprodução dos princípios do “arbitrário cultural” posto como digno a ser difundido, ao invés de propiciar mobilidade social (BOURDIEU & PASSERON, 2011). Além do que, o seu conjunto de práticas não contribui para a formação de indivíduos para atuarem na sociedade em que vivemos e também dificulta a aplicação de novas concepções voltadas para uma adaptação qualitativa destes. A Escola ainda pretende transmitir conhecimentos, organizando-os em currículos padronizados e o professor continua sendo a figura central que controla todo o processo. De acordo com Toffler (2001b), esse sistema escolar está tão defasado que além de não ter conseguido se adaptar completamente a era industrial, não é viável para preparar indivíduos para a nova revolução.

Quando a Escola funcionava em função de uma adequação de uma massa de indivíduos que pertencia a um mundo agrário e pré-industrial ao mundo industrial, ela se organizava como se fosse uma antecipação desse mundo, criando um modelo de educação que Fino (2001) vem chamar de “paradigma fabril”. Através desse modelo, a Escola buscava desenvolver as habilidades que julgava necessárias para a sobrevivência na sociedade que ora surgia. Um mundo que exigia das pessoas pontualidade, trabalho sincronizado, obediência coletiva, adaptação a ambientes superpovoados (FINO, 2011, p. 6). Segundo Toffler, o mundo industrial era:

[...] um mundo de repetitiva labuta dentro de quatro paredes, fumaça, barulho, máquinas, condições de vida compactas, disciplina coletiva, um mundo em que o tempo devia ser regulado não pelo ciclo do Sol e da Lua, mas pelo apito da fábrica e pelo relógio de ponto. (TOFFLER, 2001b, p. 321-322).

Mas, como afirma Horkheimer (2002, p. 101), “o modo contemporâneo da produção exige mais flexibilidade do que nunca. Quanto maior for a iniciativa

necessitada em praticamente todos os setores da vida, maiores são as exigências de adaptação às condições mutáveis”. As necessidades atuais para a sobrevivência requerem outras habilidades como “autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver mudanças, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente” (FINO, 2011, p. 6).

Para isso, espera-se através da Escola que seus beneficiários sejam capazes de usar o conhecimento existente e que se tornem pensadores ativos e críticos. A adequação da escola às novas exigências sociais passa pela necessidade de uma renovação dos modelos educacionais adotados até então, de uma inovação pedagógica que vise à preparação das habilidades necessárias para a sobrevivência em um novo mundo que bate à porta. Essa inovação passa necessariamente por uma ruptura paradigmática, um salto do velho paradigma fabril para um contexto não habitual à escola. Uma mudança não somente de ideias, mas necessariamente de práticas pedagógicas que favoreçam uma mudança na qualidade da educação, pois o modelo que temos serve apenas para uma visão de mundo estável, constante e invariante, e de um indivíduo alienado que para sobreviver necessita apenas se adequar ao sistema estabelecido sem desenvolver uma autonomia com relação ao conhecimento ou usar a imaginação.

No mundo atual é mais do que compreensível que esse modelo de educação baseado no ensino, onde impera a transmissão, não seja mais valorizado pela sociedade. Mesmo que essa negação não ocorra através da consciência dos fatores que alimentam esse processo, cresce o desejo por sua troca por um novo modelo que facilite a aprendizagem e emancipe os indivíduos, eliminando os entraves psicológicos, sociais e políticos que nos impedem de nos conhecermos e de compreendermos uns aos outros. Mas essa mudança só poderá ocorrer de fato de uma forma consciente e deliberada, pois exige a mudança do objetivo institucional da escola, que ela saia da tentativa de controlar e passe a encarar as mudanças, que são inevitáveis, de outra forma.

Existe atualmente uma necessidade de se desenvolver metodologias que nos remetam à integração objetivo/subjetivo nos processos de ensino/aprendizagem. Meios que possam favorecer o entrelaçamento das duas linhas: as experiências individuais e o conhecimento objetivo. A aprendizagem significativa é um processo que ocorre na interação entre a experiência individual e o que foi culturalmente construído. E para

alcançar esse objetivo a educação deve ter como foco a experiência individual e ter como fundamento da intervenção pedagógica as necessidades do aprendiz.

A educação precisa reconhecer a necessidade de ressignificar o sentido dos conhecimentos objetivos existentes a fim de poder justificar as instituições estabelecidas, pois o conhecimento atual encontra-se reificado, isto é, desumanizado. Os professores, vítimas desse processo, propagam esse conhecimento reificado e não sabem o porquê daquilo que ensinam, abdicam, inclusive, da tarefa de atribuir-lhe significado.

Mudando os pressupostos que sustentaram a educação desde a época de sua institucionalização e passando a valorizar o indivíduo como o gestor de suas representações e de seus atos, a função que caberia à educação escolar seria a de desenvolver habilidades para que os indivíduos aprendam a aprender de forma deliberada, habilidade essencialmente necessária para conseguir se adaptar às mudanças. Aprender não pode ser mais entendido como simplesmente adquirir hábitos, processo que está intimamente ligado ao condicionamento, pois a aquisição de um hábito através de exercício e treino não garante o desenvolvimento do que Vigotski denomina de “formas superiores do comportamento humano” responsáveis por funções como solução de problemas abstratos, imaginação criativa e memória voluntária, pelo contrário, produz uma supressão da subjetividade que impede o desenvolvimento de instâncias psíquicas superiores.

1.2 O projeto humanista da modernidade

A modernidade concebe o ser humano de forma singular com relação a outros momentos da história da humanidade. Concepção esta proveniente de uma valorização do ser humano que pode ser creditado seu início ao humanismo presente no Renascimento que ocorreu na Europa dos séculos XIV ao XVI, ou ao cartesianismo dos séculos XVII e XVIII, mas que atualmente se solidifica através do distanciamento, em escala cada vez maior, das tradições e a conseqüente ruptura com o universo pré-moderno.

A valorização humanística presente atualmente é diferenciada pelo grau de reconhecimento da capacidade de autonomia que se atribui aos indivíduos como o gestor de suas representações e de seus atos e que, para isso, utiliza-se da razão e da volição. Essa valorização do indivíduo é acompanhada por um ideal de liberdade e igualdade que também não encontramos semelhanças em outras épocas históricas.

A crise da modernidade está entre a luta por esta conquista de autonomia dos indivíduos e os paradigmas culturais que ainda persistem e que não outorgam aos indivíduos essa fonte da normatização. Em combate a essas concepções de mundo que ainda não concebem a autogestão individual e a igualdade entre os homens, mas, em vez disso, pregam a existência de uma soberania perante alguns, justificada em uma hierarquia das naturezas no contexto da ordem do mundo, Karl Popper, em *A sociedade aberta e seus inimigos*, lança um ataque ao pensamento de alguns filósofos tidos como os maiores influenciadores do pensamento mundial, como Platão, Aristóteles, Hegel e Marx. Popper afirma que esse ataque é necessário porque, para que a nossa civilização possa sobreviver, devemos romper com o respeito e a reverência ao pensamento desses grandes “dirigentes intelectuais da humanidade” (POPPER, 1974). A influência desses filósofos no pensamento mundial conduz a um comportamento que leva à negação da razão e da liberdade. Suas influências na produção de conhecimento têm levado a ciência a suprimir a subjetividade e a consciência individual de qualquer interesse científico, considerando-os como mero epifenômenos do social.

Todos esses filósofos tentaram justificar a existência de uma autoridade absoluta acima dos indivíduos. A existência dessa autoridade explicaria a tendência de tratar tudo como coisas, com autonomia própria. Em oposição a esses filósofos, Popper defende que o futuro depende de nós mesmos, e não de uma necessidade histórica transcendental. Para Popper (1974), o obstáculo existente para que a sociedade dê um salto qualitativo caracteriza-se como uma dificuldade enfrentada por nossa civilização de ultrapassar o estágio da “sociedade tribal”, onde o indivíduo nada é em absoluto, em direção a uma sociedade aberta, que põe em liberdade as faculdades críticas do homem.

Segundo Popper (1974), o tribalismo, isto é, a ênfase sobre a suprema importância da tribo, sem a qual o indivíduo nada é em absoluto, é um elemento que encontramos em muitas formas de teorias. Horkheimer (2002) chama essa crença em uma autoridade absoluta de “teoria objetiva da razão”, isto é, a crença em uma

racionalidade externa aos indivíduos, que rege todas as coisas do Universo. Nesse contexto, o objetivo da racionalidade humana é entrar em harmonia com essa racionalidade universal, desvendando as suas leis. Utiliza-se, assim, da razão apenas como um instrumento para atingir fins objetivos, fins estes que independem da vontade subjetiva. Com isso, o verdadeiro proprietário da razão, o homem, perde sua autonomia, sua independência de pensamento porque a sua razão deve estar a serviço do entendimento de algo que goza de independência própria. A razão transforma-se em um instrumento apenas, e as questões individuais não têm qualquer importância, pelo contrário, atrapalham a harmonização da sociedade.

Concebe-se o conhecimento alcançado nesse empreendimento como algo neutro, não vinculado a nenhum interesse particular, por isso deve ser aceito por todos como “a verdade” sobre as coisas do mundo. Popper considera que a origem desse pensamento está em uma insatisfação com a realidade e na projeção de um mundo ideal, abstrato e metafísico.

Por que todas essas filosofias sociais sustentam a revolta contra a civilização? Qual o segredo de sua popularidade? Por que atraem e seduzem tantos intelectuais? Inclino-me a pensar que a razão está em darem expressão a uma profunda insatisfação para com um mundo que não vive, nem pode viver, à altura de nossos ideais morais e de nossos sonhos de perfeição. (Popper, 1974, p. 19).

A insatisfação com a realidade não é o problema, mas a projeção de um mundo idealizado, abstrato e metafísico como a verdade a ser seguida por todos. Pensadores como Popper (1974; 1987), Horkheimer (2002), Adorno (1996) e Dewey (2010a; 2010b) pregam o pragmatismo como forma de construção de nossas instituições, de forma que possamos projetar nossas aspirações realizando as mudanças necessárias de maneira paulatina, resolvendo os problemas e propondo as soluções de acordo com as circunstâncias que vão sendo impostas, já que

apenas uma minoria das instituições sociais é conscientemente delineada, ao passo que a vasta maioria simplesmente “cresceu”, como involuntário resultado de ações humanas [...] a maior parte das poucas instituições planejadas conscientemente e com êxito [...] não se concretizam de acordo com o plano (POPPER, 1987, p. 101).

Comportamento este que deve ser alcançado pelo pragmatismo e pela outorga de toda a fonte de normatização aos indivíduos, que utilizam de sua razão e subjetividade para se integrar ao mundo objetivo. Mas a ciência clássica, herdeira do pensamento

desses “dirigentes intelectuais da humanidade”, ainda deseja que o mundo seja descrito objetivamente através da descrição neutra do observador, sendo os fenômenos sociais analisados da mesma forma que os fenômenos naturais, não havendo distinção de método. Baseia-se no conhecimento objetivo, obtido pela experimentação, e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação. A ciência clássica objetiva a construção de uma estrutura repressora que oprime as subjetividades e traça um caminho em busca da homogeneização.

A partir dos ideais morais e sonhos de perfeição criam-se macro entidades e atribui-se a elas forças reais. Devemos entender que nenhuma construção teórica é *a priori* a melhor nem a mais correta, em todas, existem detalhes que as constituem que não podem ser desprezados quando prezarmos pela construção de um racionalismo autônomo e emancipado. Detalhes inseparavelmente políticos e culturais, ao mesmo tempo técnicos, fazem parte de nossas ações.

As críticas atuais sobre essa prática científica revelam que essa homogeneização é, na verdade, uma pseudo-homogeneização, camuflada pela ditadura de uma cultura sobre as outras. Uma dominação disfarçada pela bandeira do bem comum, da excelência e da neutralidade. Essa realidade de imposição e dominação foi denunciada pioneiramente pelos filósofos da Escola de Frankfurt que acusaram o partido fascista alemão de utilizar-se da concepção de progresso científico em sua ascensão ao governo durante o período entreguerras e de, através dos meios de comunicação de massa, manipular a população no intuito de conseguir apoio para o seu projeto social bárbaro. A predominância do coletivo sobre o individual busca uma homogeneização, que, na verdade, acaba sendo uma alienação que se configura numa imposição cultural, uma desumanização da razão e um ataque ao pensamento livre. Como resultado dessa prática ocorre uma concentração cada vez maior do poder econômico nas mãos de poucos.

A sociedade industrial e tecnológica foi construída com invenções provenientes da criatividade individual, pessoas que sobreviveram à Escola, apesar de todas as restrições do sistema, e tornaram-se pessoas criativas. Pessoas que se utilizaram de suas características individuais para fazer diferente, inovar e transformar a realidade. Empregaram a sua autonomia, desenvolvendo uma identidade pessoal consciente de si mesmo diante do coletivo. Utilizando-se do pensamento independente, construíram uma identidade pessoal e comprometeram-se de maneira ativa no mundo.

Ao participarmos de forma ativa no mundo, temos a oportunidade de experimentá-lo podendo estabelecer um compromisso com ele como algo significativo. Esse é o resultado da aprendizagem, algo que requer compromisso e construção de identidade (WENGER, 2011). A construção de uma identidade requer o engajamento na sociedade, mas como afirma Morin, é uma escolha individual:

Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma (MORIN, 2011b, p. 66).

A compreensão e o respeito às questões individuais na construção da identidade é a grande tarefa da modernidade. Emancipar o indivíduo para que possa exercitar sua razão, reduzindo a sua exclusão e marginalização. Uma decisão democrática que envolve negociação e compromisso.

Mas há uma preocupação moral que dificulta essa tarefa. Existe uma tendência dicotomizadora em associar individualismo a egoísmo e coletivismo a altruísmo. A ideia de que não podemos sacrificar nossos interesses pelo bem do todo, pois, em essência, somos egoístas. O repúdio milenar ao individualismo fez crescer uma moral que condena a natureza humana e tenta podar seus instintos, gerada pela rejeição à autocomplacência e ao individualismo competitivo, o que leva a acreditar que se incentivarmos o individualismo podemos formar uma sociedade em que cada pessoa passe a decidir cuidar de si mesma, retirando-se da participação dos assuntos sociais. A identificação do individualismo com o egoísmo fornece poderosa arma para defender o coletivismo, assim como para atacar o individualismo.

Popper afirma que a associação do individualista ao egoísta e do coletivista ao altruísta é errônea. Segundo ele, o coletivismo não é antônimo de egoísmo, nem se identifica com o altruísmo ou com a generosidade, um exemplo são as próprias ações do Estado Fascista. E um individualista pode muito bem ser um altruísta, pode muito bem estar pronto a fazer sacrifícios a fim de ajudar outros indivíduos.

Somos seres sociais, “o indivíduo absolutamente isolado é uma ilusão” (HORKHEIMER, Ibid, p. 140), assim como também não existem realidades autônomas que transcendam aos indivíduos. A sociedade é uma extensão dos indivíduos que as compõem. As mazelas sociais causadoras da violência e da miséria estão nas próprias relações entre os indivíduos. A sociedade muda quando as relações interpessoais

mudam. As mentes humanas, as necessidades, as esperanças, os temores e as expectativas, os motivos e aspirações dos indivíduos humanos, são o produto da vida em sociedade. Podemos examinar nossos pensamentos, criticá-los, melhorá-los e, a partir disso modificar e aperfeiçoar nosso ambiente físico de acordo com os nossos pensamentos modificados e aprimorados. Segundo Horkheimer

As qualidades pessoais mais estimadas, tais como a independência, o desejo de liberdade, a simpatia e o senso de justiça, são virtudes tão sociais quanto individuais. O indivíduo totalmente desenvolvido é a consumação de uma sociedade totalmente desenvolvida. A emancipação do indivíduo não é uma emancipação da sociedade, mas o resultado da liberação da sociedade da atomização. Uma atomização que pode atingir o cume nos períodos de coletivização e cultura de massas. (Id, Ibid, p. 140).

Teorias sociais costumam atacar o individualismo colocando como exemplo as ideias do liberalismo econômico. Mas o liberalismo burguês não foi uma tentativa de consumir a liberdade individual, antes se constituía em um véu ideológico que encobria uma ditadura burguesa. Enquanto houver liberdade para alguns e para outros não, haverá sempre desigualdade e injustiça. A liberdade real só é alcançada através da emancipação de todos. Ninguém deve estar à mercê de outros, todos devem ter as mesmas condições. A emancipação ocorrerá quando a liberdade, a igualdade perante a lei e a justiça forem garantias de todos, não existindo classes privilegiadas.

A Escola Tradicional é uma instituição que reproduz um sistema que conserva as desigualdades. É perfeitamente compreensível que uma educação presa a um paradigma onde as questões individuais não tem qualquer importância, defenda um conhecimento desumanizado e coloque o professor como o responsável por transmiti-lo, sendo a figura central que controla todo o processo. Os alunos acabam sendo tratados como seres passivos que irão à escola para receber esse “conhecimento”. Esse fato só vem provar que o modelo de educação que temos na Escola acaba sendo determinante para entendermos a maneira como interpretamos a realização do processo de ensino e construção do conhecimento.

CAPÍTULO II – O PROBLEMA PARADIGMAL DA EDUCAÇÃO

2.1 A necessidade de superação do paradigma de educação

A persistência de uma concepção de aprendizagem presente no âmbito escolar tem gerado grandes dificuldades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em prol da emancipação dos indivíduos. Essa concepção de aprendizagem é sustentada por um modelo de Escola que conserva práticas pedagógicas e uma relação com o conhecimento oriunda de uma longa tradição escolar. A superação dessas dificuldades torna-se, muitas vezes, complicada porque esse problema, além de ser de âmbito epistemológico, envolve modelos de pensamento, princípios e métodos de educação já há muito solidificados em torno do que reconhecemos como um paradigma estabelecido de educação. Podemos definir paradigma como as realizações universalmente reconhecidas que fornecem, por um determinado tempo, problemas e soluções modelares para uma comunidade (KUHN, 2011, p. 13). Possuem como base para a sua prática, esquemas de pensamento e premissas que determinam a compreensão dos fatos e que são utilizadas de forma predominantemente acrítica, por serem já aceitas como verdades estabelecidas.

Um paradigma se fixa culturalmente em uma comunidade quando esta passa a trabalhar determinadas premissas como verdades, internalizando-as de maneira a formar uma mentalidade objetiva. Essas premissas tornam-se então conceitos objetivados e formalizados. Essa parece ser a maneira como as comunidades constroem sua cultura: na sua tentativa de interpretar o mundo, projetam significados em conceitos e os objetivam. A objetivação desses conceitos finda por ser aproveitada como atalhos para uma comunicação, que servem como úteis rótulos abreviados de uma definição, pois o uso desses conceitos pode ser feito sem perda das informações dadas e evita perda de tempo ao ter que, em toda comunicação, precisar retomar a sua definição. Popper (1987) explica como essa prática ocorre na ciência de forma que ela se desenvolva com base em um paradigma já estabelecido, evitando disputas a respeito dessas definições:

Em ciência, cuidamos de que as afirmativas que fazemos nunca dependam da significação de nossos termos. Mesmo onde os termos são definidos, nunca tentamos derivar qualquer informação da

definição, ou basear nela qualquer argumento. Eis porque nossos termos causam tão pouco incômodo. Não os sobrecarregamos. Tentamos dar-lhes o menor peso possível. Não tomamos muito a sério sua "significação". Estamos sempre conscientes de que nossos termos são um pouco vagos (visto como aprendemos a usá-los apenas em aplicações práticas) e alcançamos a precisão, não reduzindo-lhes a penumbra de vaguidão, mas antes conservando-os bem dentro dela, cuidadosamente enunciando nossas sentenças de modo tal que as possíveis sombras de significação não tenham importância. Eis como evitamos as disputas a respeito de palavras (POPPER, 1987, p. 26).

Essa explicação da forma como se estabelecem paradigmas em uma comunidade faz-nos compreender que, na verdade, nossa maneira de pensar e de agir é condicionada a uma determinada forma porque fazemos parte de um processo histórico-cultural do qual somos herdeiros. Por isso que, conceitos objetivados como *aprendizagem*, *educação*, ou até mesmo *democracia*, apesar de abarcarem em si um conjunto de símbolos construídos culturalmente, são tratados por nós como entidades independentes, com autonomia própria. Ao fazermos isso, desumanizamos sua concepção e os aceitamos como se a forma como os compreendemos representasse a conquista de sua essência. Com isso, suas definições se solidificam em nossa visão de mundo de forma acrítica, obliterando a responsabilidade dos homens do governo de suas próprias ações.

Kuhn (2011), em sua crítica à prática de um paradigma adotado por uma determinada comunidade, afirma que o principal problema ocorre porque depois que o paradigma se estabelece seus propagadores não questionam as premissas das quais o sustentam, algo que ocorria nos debates frequentes característicos da fase pré-paradigmática. Depois de estabelecido, a comunidade deixa de discutir seus princípios e premissas e passa a desenvolver esquemas intelectuais, interpretações e explicações, considerando a verdade dessas premissas como fato consumado. Questionar essas premissas possibilita a retomada da reflexão e do poder de crítica sobre a prática da comunidade. Para superar o paradigma de educação, torna-se tarefa da modernidade expor e questionar suas premissas desvelando as intenções ocultas na sua objetivação.

A necessidade atual de superação do paradigma de educação estabelecido na comunidade escolar deve-se ao fato de que a sua prática está gerando uma incompatibilidade com as atuais necessidades formativas, produzindo contradições com a efetiva forma de ver o mundo e uma lógica constatação de que sua prática não é mais adequada aos anseios atuais da sociedade. A principal crítica feita ao paradigma da

comunidade escolar está na sua concepção de aprendizagem, um problema de ordem epistemológica. Em sua concepção de aprendizagem existe uma suposição teórica que avaliza a prática instrucional do professor como uma conduta aceitável para uma concepção de educação que objetiva a formação de pessoas para atuarem na sociedade de forma crítica e autônoma. Afirmamos que essa concepção de aprendizagem ao invés de formar pessoas críticas e com autonomia acaba, pelo contrário, promovendo consciências alienadas, reprodutoras e dependentes.

A dificuldade de superação dessa concepção de aprendizagem ocorre porque quem participa das tomadas de decisão na Escola é vítima dessa mesma concepção. Fomos educados sob uma concepção de aprendizagem que é a mesma que deve ser criticada. Estamos, então, dependentes dos fatos, por isso, mudar esse sistema requer um exercício de imaginação que transcenda a realidade atual. Transcender os fatos requer coragem e ousadia, necessárias, pois os fatos não podem determinar os fins que iremos seguir. A racionalidade moderna busca justificar as regras pelos fatos, como se os fatos representassem a essência da realidade. Mas as normas são feitas pelo homem, nós que introduzimos propósito e significação na natureza e na história e não podemos justificar a permanência da atual forma de educação pelos fatos. A igualdade de direitos não é fato, mas uma exigência política. Como afirma Popper (1974), fato não é norma, como também nenhuma norma pode derivar de um fato. O próprio conceito de "fato" é um produto, um produto de alienação social (HORKHEIMER, 2002). O fato origina-se de uma intenção, pela vontade de acontecer, e não por retratar a essência de algo. Justificar as nossas ações pelos fatos é tornar a inteligência submissa aos mecanismos do sistema, ao invés de comandá-los, que é o ideal. Nenhuma ação humana é neutra e livre de intenções, quanto mais o ato de educar.

Na base dos esquemas de pensamentos que justificam a prática da atual concepção de aprendizagem existem premissas internalizadas na comunidade escolar que alicerçam e condicionam suas ações. Faz-se necessário questionar essas premissas no intuito de desvelar as intenções presentes em tais afirmações e demonstrar o quão são contraditórias às necessidades atuais de educação. Dentre essas premissas, resolvemos discutir nesse presente estudo algumas delas consideradas fundantes dos esquemas de pensamentos predominantes na atual concepção de aprendizagem, entre elas estão a supervalorização do ensino, a dicotomização da razão, a reificação do conhecimento e a racionalidade técnica.

2.2 A supervalorização do ensino

O ensino não é a atividade norteadora do processo social de aprendizagem do qual o indivíduo sustenta a sua própria vida. A função da educação escolar deveria ser o de facilitar o processo social de aprendizagem. A facilitação da aprendizagem deveria ser o objetivo da educação, “o modo pelo qual podemos aprender a viver como pessoas em processo” (ROGERS, 1978, p. 111). Mas a escola supervaloriza o ensino. Supervaloriza porque o objetivo da educação institucionalizado na escola não é o de facilitar a aprendizagem, mas o de controlar os indivíduos.

O objetivo do ensino é transmitir, instruir outra pessoa sobre o que ela deveria saber ou pensar. É tentar guiar alguém para que esse alguém dê significado a algo da forma como *deve ser* dado. É negar o sujeito na relação sujeito/objeto, supervalorizando o objeto. A supervalorização do ensino justifica-se por uma pretensão de que somos sábios e de que os aprendizes são uns verdadeiros tolos, e de que realmente estamos seguros a respeito do que eles deveriam saber.

Outra justificativa para a supervalorização do ensino é a crença de que o que é ensinado é aprendido, e o que é apresentado é assimilado. Mas o transmissor de uma mensagem consegue imprimir na mente do receptor o mesmo sentido que ele dá a um objeto? A resposta é não! Pois, dar sentido a algo é uma tentativa individual de encontrar semelhanças com concepções que o indivíduo já carrega. Estabelecer sentido para as coisas é um processo que depende mais da experiência do receptor do que da habilidade comunicativa do transmissor. Para que ocorresse a transferência de sentido durante a transmissão, seria necessário que, em cada expressão do transmissor, estivessem presentes tanto as experiências quanto as relações de análise e classificação que lhe dão significado, de forma que elas fossem compartilhadas entre transmissor e receptor.

A supervalorização do ensino só tem sentido em uma concepção de sociedade imutável – se é que já existiu alguma –, e reveste-se como a principal bandeira dos conservadores. O conservadorismo e o autoritarismo são características presentes nas sociedades tradicionais, as quais concebem suas instituições como um corpo de

conhecimento universalmente válido sobre a realidade, colocando-as acima dos indivíduos. Em sociedades tradicionais o conservadorismo se constitui como a tentativa de manter essas instituições intactas. Nelas, valorar a percepção e a experiência individual é algo extremamente perigoso, já que nunca podem ser exatas e dignas de confiança. Pelo contrário, valorizá-las poderia desencadear um mundo de realidades em fluxo. A subjetividade é tida como egoísta e algo a ser controlado, e os indivíduos devem submeter-se às ideias postas e objetivadas.

A educação ancorada no ensino baseado na transmissão é em sua essência opressora, pois nega o direito ao conhecimento como busca subjetiva para estabelecer significado aos objetos do mundo. Nas palavras de Paulo Freire (2011), esse modelo de educação “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2011. p. 81).

Esse modelo de educação, para ser valorizado pelos seus membros, precisa encontrar meios de controle que possam conservar sua comunidade totalmente isolada de qualquer influencia externa, de forma a não ser “contaminada” por outras realidades. Nessas sociedades o conhecimento produzido intersubjetivamente se cristaliza e é tomado por seus membros como algo natural e certo. A sedimentação intersubjetiva do conhecimento ocorre quando vários indivíduos participam de uma biografia comum, cujas experiências se incorporam em um acervo comum de conhecimento. Claro que, para que isso possa ocorrer, é necessário que a linguagem utilizada possa objetivar as experiências partilhadas e torná-las acessíveis a todos dentro dessa comunidade linguística, passando a ser assim a base e o instrumento do acervo coletivo do conhecimento (BERGER, 2003, p. 96), possibilitando a construção de uma concepção de tempo e espaço totalmente vinculada ao lugar.

Fica claro que, se vários indivíduos participam de uma experiência comum, essa experiência ficará sedimentada intersubjetivamente, formando, assim, um laço profundo entre os indivíduos da comunidade. “A sedimentação intersubjetiva só pode ser verdadeiramente chamada social quando se objetivou em um sistema de sinais desta ou daquela espécie, isto é, quando surge a possibilidade de repetir-se a objetivação das

experiências compartilhadas” (Id., Ibid., p. 96). Sendo esta experiência transmitida linguisticamente para as futuras gerações, ela torna-se acessível e fortemente significativa para indivíduos mesmo que nunca tenham passado por ela. Nessas sociedades é até aceitável ser autoritário e opressor. Como o poder é vinculado à necessidade de oprimir, os oprimidos também desejam ser opressores (FREIRE, 2011), pois quando as coisas fogem do controle – e não é difícil acontecer – o único meio de manter inabaláveis as instituições é através do uso da força e da violência. A crença em uma verdade absoluta e que o melhor para todos é lutar contra as mudanças passa a ser a ideologia sustentadora dessas sociedades.

Em uma educação baseada no ensino, a sua prática pedagógica confirma essa ideologia, pois a aula bem conduzida é aquela em que o professor consegue planejar todas as ações e inclusive prever as respostas que os alunos poderão dar aos seus questionamentos. Nessa situação o aluno assume um papel passivo, pois é muito mais fácil esperar que o professor diga o que ele tem que fazer ou dizer do que se pronunciar e correr o risco de ser censurado por cometer uma gafe, ou apresentar um comportamento destoante do que já se esperava *a priori*.

Os alunos facilmente aprendem esse comportamento, e a pergunta mais comum na sala de aula por parte deles é: o que o(a) senhor(a) quer que eu faça? O bom aluno é aquele que ouve pacientemente o professor durante toda a sua aula, sem se entreter com questões não permitidas, realizando todas as atividades solicitadas. O aluno é sempre conduzido, pois já existe um projeto pré-fabricado no qual ele deve se incluir. Vasconcelos traz um comentário bem esclarecedor do cotidiano da sala de aula:

O professor dá o ponto e pode até perguntar: “Alguma dúvida?”. “Vocês entenderam, né?”, antes de passar para os exercícios de aplicação e dar a lição de casa. Mas os alunos nem se dispõem a apresentar as dúvidas, pois já sabem, por experiências anteriores, que essa pergunta é mera formalidade, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar de novo. (VASCONCELOS, 2002, p. 19).

Não se estabelece nenhuma negociação de construção de significado na sala de aula, onde possa haver interação entre as ideias do professor e as ideias dos alunos, mas apenas justaposição:

[...] para ser “inovador” o professor começa a aula perguntando aos alunos o que sabem sobre o assunto (até manda fazer antes uma pesquisa em casa, ou ainda pede uma dramatização); depois que os

alunos apresentam, solicita a atenção para o ponto que vai dar (“Muito bem, fizeram a parte de vocês, agora é minha vez”), simplesmente não levando em consideração o que foi colocado pelos alunos.... Muitos professores se confundem aqui, pois acham que dando tempo para os alunos falarem, já significa uma metodologia nova; o problema, em si, não está no aluno falar, mas em haver interação entre as falas (aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno). (Id, Ibid, p. 19).

O aluno não problematiza e o professor não procura estabelecer diálogo com os esquemas de pensamento do aluno a fim de que ele possa entender a significância do conhecimento abordado. O aluno acaba se acomodando, tendo uma atitude passiva, pois faz parte dessa concepção de aprendizagem a visão de que as informações “recebidas” são óbvias. Os obstáculos para o entendimento do conteúdo trabalhado são apenas de duas ordens: ou o professor não explicou direito ou o aluno não estava prestando a atenção devida. Isso porque está inclusa nessa prática a concepção que o conhecimento é algo objetivo e neutro, sendo suficiente apenas prestar atenção para poder “aprender”.

2.3 A dicotomização da razão

O estilo de pensar sobre a aprendizagem dominante na Escola é o baseado na instrução. Uma filosofia pedagógica que podemos definir como Instrucionista. A concepção de que a aprendizagem é o resultado de uma instrução é consequência da desumanização e da dicotomização da razão que domina a nossa concepção epistemológica. Por isso, como afirma Morin, para que ocorra uma mudança na qualidade da aprendizagem é necessária uma reforma no pensamento. É preciso adotar uma forma de pensamento que possa tratar as dicotomizações, que antinomizam conceitos e transformam as definições em teorias impraticáveis e comprometedoras dos objetivos que se persegue (MORIN, 2011a). O principal dualismo que compromete a aprendizagem é o que divide a razão em subjetiva e objetiva.

Entende-se por razão subjetiva a faculdade humana de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações, ou seja, é o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento que serve aos interesses do sujeito quanto à autopreservação (HORKHEIMER, 2002). São as características cognitivas universais reconhecidas para toda a espécie humana. A parte objetiva da

razão são os aspectos que transcendem ao sujeito, como a ideia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos, ou até mesmo o ideal de educação. “O termo razão objetiva pode também designar o próprio esforço e capacidade de refletir tal ordem objetiva” (Ibid., p. 17). Os aspectos objetivos da razão se impõem ao indivíduo através da força da verdade, nas crenças coletivas sobre o que é certo ou errado. Interioriza-se pelo desenvolvimento de um sujeito abstrato: o ego.

Durante longo tempo a concepção de razão permaneceu dicotomizada através de seus conceitos. Historicamente, ambos os aspectos subjetivos e objetivos da razão estiveram presentes desde o princípio, mas ou prevalecia a visão de uma razão como um princípio inerente da realidade, ou a razão era uma faculdade subjetiva da mente. Ao aceitarmos a ideia de que a razão é objetiva somos induzidos a acreditar que o conhecimento encontra-se fora dos sujeitos, em uma realidade objetiva, como se houvesse uma racionalidade suprema e transcendental que tudo governa, e a razão subjetiva coloca-se apenas como um instrumento de sua aplicação. Esse conhecimento objetivo poderia ser então apreendido pelos indivíduos através da compreensão da essência da realidade, e a partir de então “transferido” ou “depositado”, por quem o possui, nos que ainda tem fome de saber. Mas ao contrário, se fomos levados a acreditar que a razão é subjetiva podemos estar propícios a concordar que o conhecimento pode ser “inventado” pelos sujeitos, pelos indivíduos de maneira isolada da sociedade. A verdade é que se concebermos o conhecimento como o produto dessa razão dicotomizada nenhum conhecimento até então produzido seria realmente útil, eficiente, significativo para alguém.

Esse dualismo existe apenas em aparência, uma aparência necessária, mas não existe na forma absoluta. Devemos entender o produto da razão como o resultado do entrelaçamento entre essas duas partes. A sua atividade se processa na interação existente entre elas. As consequências dessa postura fazem com que cada uma não só dissolva a outra como também conduza de volta a outra (HORKHEIMER, 2002), isto é, o entendimento de cada conceito de razão não se dá pela análise isolada de cada um, na afirmação separada de um em oposição ao outro, mas na interação de dependência de um em relação ao outro.

A interação existente entre sujeito/objeto é explicada por Vigotski através de suas pesquisas quando ele constata que o desenvolvimento psicológico é o resultado de

um processo dialético, que não é introduzido de fora nem é produzido de dentro. A história do desenvolvimento dos conceitos nasce do entrelaçamento de duas linhas: das experiências individuais e do ambiente social. No ambiente social ocorrem as relações intersubjetivas necessárias ao desenvolvimento de toda razão. A razão subjetiva é o resultado de uma lógica viva existente na interação entre o subjetivo e o intersubjetivo, o que faz entender que não existe sujeito isolado do social. O produto da relação intersubjetiva gera uma realidade objetiva que interage com os indivíduos condicionando à razão subjetiva, mas que também é dependente dos sujeitos à medida em que necessita de sua anuência. Na medida em que os valores, as crenças e os objetivos perdem o poder de convencimento, a realidade objetiva tende a ser negada e dar-se início a uma crise paradigmática solucionada apenas com a reformulação dessa realidade intersubjetivamente.

Então, a realidade objetiva é relativa na medida em que é limitada no tempo e no espaço. Ela é histórica e pertencente a um grupo como cultura compartilhada. Quando essa realidade se estabelece ocorre um desenvolvimento com base nas interações entre interesses individuais e do grupo. O ideal em uma sociedade democrática é que o desenvolvimento social ocorra priorizando a interação intersubjetiva de maneira participativa, de forma que o processo de construção do conhecimento avance levando em consideração os aspectos objetivos e subjetivos da razão, prevalecendo a liberdade de pensamento e a igualdade de direitos. Mas durante a história o que tem predominado é a submissão de um grupo perante os interesses de outro através da imposição de uma razão subjetiva pela força física (polícia e exército) ou, através da forma predominante da sociedade moderna, pelo consentimento.

A Escola é uma das instituições modernas que exercem esse papel de imposição de uma razão subjetiva de um grupo a outros pelo consentimento, “assim, uma pedagogia centrada no professor tende a valorizar relações hierárquicas que, em nome da *transmissão* do conhecimento, acabam por produzir ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro” (BECKER, 1993, p. 9).

Em uma sociedade democrática, para que os ideais de liberdade e igualdade prevaleçam é preciso que essa realidade objetiva seja construída intersubjetivamente de uma forma participativa. Para os que estão de acordo com os ideais de liberdade,

igualdade e fraternidade, a razão subjetiva estará a serviço para a construção de uma sociedade onde as contradições e as barreiras existentes para a realização desse fim possam ser eliminadas e as relações interpessoais possam ocorrer da forma mais igualitária e fraterna possível.

A principal contradição existente em nossa concepção de democracia está em aceitar a existência de um conhecimento objetivo e neutro, que se encontra fora dos indivíduos, sobre o qual deveríamos nos apropriar para podermos atuar de forma eficiente na sociedade. O entendimento da razão de forma dicotimizada e polarizada aumenta a distância existente entre teoria e prática, entre o ideal e o real. Precisamos entender que o conhecimento significativo, ligado à prática do indivíduo e socialmente útil, é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo, e para que essa relação se estabeleça, devem-se instalar as condições necessárias para que o indivíduo construa o seu conhecimento.

Esse distanciamento entre teoria e prática na construção do conhecimento difundido pela Escola é criticado por Papert (1994; 1986) quando ele se refere à prática do ensino da disciplina Matemática. Há um caso interessante em que Papert utiliza-se do exemplo de uma criança que tinha “aprendido” frações para demonstrar o resultado dessa pedagogia:

Quando solicitada a mostrar um exemplo de fração, ela desenhou um círculo, dividiu-o em dois, sombreou a metade direita e disse “Aqui está: isso é uma fração; isso é uma metade”. Quando o investigador lhe perguntou sobre o lado não-sombreado, ela disse “Não, isso não é uma fração, isso não é nada”. Para Debbie, uma “fração” não era apenas uma parte de uma coisa física, era uma parte sombreada de um círculo. Além disso, ela tinha que ser sombreada do lado direito. (PAPERT, 1994, p. 99).

Esta citação de Papert é um exemplo de conhecimento sem qualquer utilidade para a vida prática. A consciência de Debbie sobre frações foi separada de suas ideias, crenças e valores resultantes das suas experiências cotidianas. O significado construído foi a partir do conhecimento formal apresentado a ela e circunscrito a ele. Para dar sentidos práticos às coisas, nós as envolvemos em nossas ideias e valores e estamos a todo momento confrontando-as com os acontecimentos que experienciamos no nosso dia-a-dia. Coisificar o conhecimento é separá-lo dessa relação necessária para a construção de significados, tornando-o inútil para a vida prática. A vida cotidiana

apresenta-se como uma realidade interpretada pelos indivíduos e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente.

2.4 A reificação do conhecimento

A Escola trabalha o conhecimento como uma coisa. O processo da prática de conhecer é a busca para absorver algo que está fora do indivíduo. A razão torna-se apenas um instrumento de aplicação dos fins objetivados. Conhecer História, Matemática, Física ou qualquer disciplina é conhecer um produto que parece ter uma existência independente do indivíduo, com autonomia própria, isto é, como se esse conhecimento cumprisse uma função por si mesmo. Para se construir conhecimento, o subjetivo, que leva em conta o sujeito com suas experiências e visões de mundo, não interessa, pede-se que os alunos aprendam apenas ouvindo o professor.

Wenger (2011) afirma que o processo de coisificação é uma atividade existente em qualquer comunidade e serve como um atalho para a comunicação, por exemplo:

En el discurso cotidiano, solemos hablar de abstracciones como democracia o economía como si fueran agentes activos. Cuando en un noticiario se nos dice que «la democracia ha sufrido un duro revés con este golpe militar» o que «la economía reacciona con lentitud a las medidas del gobierno», el proceso de cosificación proporciona un atajo a la comunicación. (WENGER, 2011, p. 83 e 84).

Segundo Wenger, a coisificação ocorre quando projetamos nossos significados no mundo. Mas existe um problema quando, a partir de então, passamos a atribuir a esses significados coisificados uma existência independente. O problema não é coisificar, objetivar o conhecimento, mas tratá-lo como a essência de algo, atribuindo-lhe uma existência independente das intenções individuais, pois o produto da coisificação não é um simples objeto, ele abarca símbolos, relatos, termos e conceitos técnicos de uma prática. Nenhum produto da coisificação capta em sua forma as práticas, cujo contexto contribuiu para uma experiência de significado. Para Wenger, uma experiência de significado “es un proceso per el que podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo” (Ibid., 75). Uma coisificação faz referência tanto ao processo quanto a seu produto.

O significado não é algo preexistente nem tampouco inventado, ele só é produzido no processo de negociação, que envolve o uso da linguagem e o estabelecimento de um acordo, em que deve prevalecer uma interação de alcance gradual em um processo de dar e receber. Então, no nível do significado, tanto o processo quanto o produto não são distintos. Wenger assevera que:

[...] Cualquier comunidad de práctica produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica en una forma solidificada. [...] En efecto, ninguna abstracción y ningún instrumento o símbolo capta realmente en su forma las prácticas en cuyo contexto contribuye a una experiencia de significado. [...] cosifica en su forma una compleja red de convenciones, acuerdos, expectativas, compromisos y obligaciones, incluyendo [...] el derecho a facturar ciertos servicios y la obligación de hacerlo de una manera normalizada. (WENGER, 2011, p. 84 e 85).

Ao desenvolvermos um plano educacional que trata o conhecimento como “coisa”, alienamos todo o processo de aprendizagem e consequentemente só devemos esperar dos indivíduos uma resposta automática, o que não é equivalente ao exercício da aprendizagem. A concepção que temos sobre a importância dos indivíduos em uma sociedade é um dos aspectos que fundamentam a prática pedagógica. Envolve perguntas do tipo: que tipo de indivíduo queremos para a sociedade? Ou ainda: que função os indivíduos devem desempenhar na sociedade? Quando desenvolvemos uma proposta educacional as respostas dadas a essas questões devem ser basilares. Se quisermos realmente formar pessoas críticas e autônomas, devemos permitir que os alunos aprendam, fornecendo-lhes oportunidades de vivenciar experiências. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, é preciso recorrer à negociação de significados, incentivando uma maior participação dos alunos no processo.

A participação em uma comunidade é uma experiência de mutualidade e também uma fonte de construção de identidade, uma condição essencial para a aprendizagem significativa. A participação é um processo tanto pessoal quanto social, “es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En él interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales” (Ibid., p. 80)

Uma característica definidora da participação é a possibilidade de desenvolver uma “identidade de participação”, isto é, uma identidade constituída mediante relações de participação.

[...] lo que considero que caracteriza la participación es la posibilidad de un reconocimiento mutuo. Cuando tallamos un bloque de madera o moldeamos una masa de arcilla, no interpretamos la conformación que hacemos de estos objetos como una contribución a su experiencia de significado. Pero, cuando participamos en una conversación, de alguna manera reconocemos en los otros algo de nosotros mismos a lo cual nos dirigimos. Lo que reconocemos tiene que ver con nuestra mutua capacidad de negociar significado. Sin embargo, esta mutualidad no supone igualdad o respeto. Las relaciones entre padres e hijos o entre unos trabajadores y su supervisor directo son mutuas en el sentido de que los participantes conforman mutuamente sus experiencias de significado. Con ello pueden reconocer algo de sí mismos en los demás. Pero estas relaciones no son de igualdad. En la práctica, incluso los significados de desigualdad se negocian en el contexto de este proceso de reconocimiento mutuo. (Id., Ibid., 81)

Mas, em muitas situações, quando o aluno está “aprendendo” Matemática, Física, História, os conceitos abordados são dissociados de qualquer experiência. O aluno é informado de que naquele momento não vai utilizar aquele “conhecimento”, mas também não é informado quando isso irá ocorrer. Justifica-se seu esforço com o argumento de que um dia ele pode utilizar. É como se ele memorizando aquele conjunto de informações, um dia, quando se deparar com uma determinada situação, vai conseguir resolver o problema utilizando-se desses “conhecimentos”.

A dificuldade para conseguir o interesse e a disciplina no aluno está diretamente ligada à habilidade do professor, e também dos seus pais, em fazer com que os alunos admitam esse argumento como verdade. Mesmo que o aluno não perceba imediatamente a utilidade prática daquilo que está estudando, almeja-se que ele consiga fazer essa associação posteriormente. O problema é que a prática não tem demonstrado isso. Essa associação entre a teoria e a prática não se dá de forma automática como almeja a Escola. E não se dá porque a formalização do conhecimento desumaniza a razão, desconecta o conhecimento da prática não refletindo a riqueza da experiência vivida. Ancilosado, o conhecimento perde sua interação com a atividade, tirando a criatividade da razão, alienando-a e impossibilitando aos indivíduos a construção de uma identidade. Escrever uma carta com clareza é uma competência, mas a prática de decorar as regras gramaticais sabendo definir o que é um substantivo ou identificar uma oração subordinada adversativa não se constitui como uma experiência de significado, assim como simplesmente saber resolver uma equação do 2º grau também não garante que o aluno vai saber utilizá-la na prática quando deparar com uma situação que a exige.

A Escola atual encontra-se em uma situação conflituosa com relação ao seu ideal de formação. Ao mesmo tempo que prega a formação de indivíduos autônomos e críticos para a construção da cidadania e transformação da realidade, a sua prática revela-se contrária.

Durante a realização dos estudos que resultaram nesse relatório de pesquisa, ao participar de uma videoconferência sobre os Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, ouvi a conferencista organizadora do evento citando um ditado que achei bastante condizente com as relações pedagógicas estabelecidas na Escola. Segundo ela “quem sabe como fazer, faz; quem não sabe, ensina”. Esse é um ditado bastante esclarecedor das consequências dessa concepção de aprendizagem baseado na instrução em que a descrição é mais importante que a prática. Ele retrata o processo de alienação presente na Escola e uma dicotomização entre saber e saber fazer. Além de ser chocante, representa com exatidão o quanto o processo de ensino é desprovido de significado e distante do contexto das pessoas envolvidas nesse processo.

O conhecimento coisificado associado com o tipo de aprendizado baseado na transmissão faz com que o professor se concentre apenas na sua exposição, e tenta realizá-la da forma mais clara e precisa possível. Esse comportamento é característico do processo de alienação que atinge tantos os professores quanto a maioria dos trabalhadores, “o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto do próprio sentido de sua atividade” (VASCONCELLOS, 2002, p. 17 e 18). A alienação existe no sentido de que a maioria dos trabalhadores internaliza esquemas de pensamentos puramente abstratos, teorias idealizadas, fora de seu contexto particular ou sem significado para ele. São coisas, isto é, esquemas de pensamento, pré-fabricados, objetivados, formalizados e difundidos como se representassem a essência da realidade objetiva.

A coisificação do conhecimento passa a ideia de que existe uma realidade inatingível, e que para conseguir sobreviver devemos procurar nos encaixilhar a ela através da coordenação de nossa energia, nossas ações e práticas para a cooperação em um sistema mais amplo como simples peças de uma máquina. Para a realização desse tipo de empreendimento não é preciso participação nem uso de imaginação, as

instruções devem ser simplesmente seguidas de forma literal. Esse ainda é o modelo de educação que temos na Escola, fruto do paradigma fabril, e baseado no ideal de construção de uma sociedade altamente organizada e eficaz predominante no século XVIII.

2.5 A racionalidade técnica

O problema epistemológico do distanciamento entre teoria e prática não é algo recente, mas fruto de um processo muito antigo de obscurecimento da razão. Na antiguidade, pensadores da então Grécia Antiga formularam sistemas filosóficos que se tornaram a base para o permanente ataque contra a liberdade e a razão, e pregaram a supressão dos aspectos individuais em favor de um ideal coletivo. De acordo com Horkheimer (2002), a razão subjetiva era considerada uma expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, a razão objetiva. Esse sistema filosófico predominou na cultura ocidental até a modernidade.

E hoje? Atualmente ainda observamos a predominância da razão objetiva sobre a razão subjetiva, que se realizou no decorrer de um longo processo (HORKHEIMER, 2002), mas com outra configuração. Segundo Horkheimer, o avanço do Iluminismo na modernidade dissolveu a ideia de razão objetiva, buscando eliminar os aspectos considerados mitológicos, dogmáticos ou supersticiosos que há muitos serviam de base para sua afirmação. A razão objetiva, fundamentada nesses aspectos, perdeu o endosso necessário à sua aceitação de verdade passando por uma crise em que as próprias ideias de justiça, igualdade, felicidade, tolerância e outros motivos considerados fundamentais ao funcionamento da sociedade, perderam as suas raízes intelectuais. Apesar de algumas dessas ideias ainda gozarem de certo prestígio e permanecerem como objetivos e fins, e estando presentes nas leis supremas de muitos países, não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva.

Porém, o domínio da razão objetiva continua. Sua crise estendeu-se apenas aos seus aspectos considerados mitológicos e preconceituosos que a sustentavam. O avanço tecnológico da modernidade tornou-se o novo ídolo e se impõe através da crença no progresso comandado pela ciência. Surge, atualmente, uma racionalidade técnica que

transforma a razão em um instrumento de aplicação do conhecimento técnico, um conhecimento previamente disponível objetivado e normatizado. Desde então, os conhecimentos originários de uma razão subjetiva, passam por um processo de coisificação e formalização e acabam desfrutando das mesmas características mitológicas ilusoriamente extintas pela racionalidade iluminista. Ganham força de ídolos à medida que revolucionam as condições da existência humana, proporcionando a superabundância de bens e a diminuição da miséria social.

A Técnica, uma reificação do conhecimento concebido abstratamente, é a razão subjetiva formalizada. Essa idolatria da Técnica caracteriza-se como uma dominação do homem sobre o homem, porque, ao mesmo tempo em que privilegia o grupo que a concebeu, a impõe aos outros grupos alijando-os da sua capacidade de concepção. Continua desumanizando a razão, subtraindo-a o pensamento independente.

Segundos Adorno e Horkheimer, filósofos da Escola de Frankfurt, a dominação do homem pelo homem vem assumindo, na era moderna, novas formas. Antes, a dominação ocorria pela imposição da força física, agora ocorre utilizando-se dos meios de comunicação de massa, das instituições culturais como a escola, a família, e se institui pelo consentimento. De acordo com Horkheimer, não é a tecnologia a grande vilã dessa dominação, mas a maneira como ocorre as inter-relações estabelecidas pelos homens no industrialismo.

Não é a tecnologia nem a autopreservação que devem ser responsabilizadas em si mesmas pelo declínio do indivíduo; não é a produção *per se*, mas as formas que assume isto é, as inter-relações dos seres humanos dentro do quadro específico do industrialismo. A labuta, a invenção e a pesquisa humanas são uma reação ao desafio da necessidade. Esses padrões se tornam absurdos apenas quando as pessoas transformam o trabalho, a pesquisa e a invenção em ídolos. (HORKHEIMER, 2002, p. 157).

Para Adorno (1996) e Horkheimer (2002), a modernidade se caracteriza pela predominância de uma razão subjetiva formalizada, objetivada nas instituições modernas e justificada pela ideia de progresso. Os aspectos considerados mitológicos e supersticiosos pela razão iluminista cedem lugar à aceitação da existência de uma Técnica, e a eficácia no seu domínio da natureza é a prova de sua verdade. A técnica formalizada e concebida abstratamente transforma-se na Técnica que desautoriza a razão subjetiva e o pensamento independente. A aceitação de um pensamento lógico como sendo a essência de determinado conhecimento faz com que ele se torne um

fetice, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida, obliterando assim a própria substância da razão.

Na era industrial, enquanto o conhecimento técnico expandiu o horizonte da atividade e do pensamento humano, a autonomia do homem enquanto indivíduo, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos é acompanhado de um processo de desumanização. A sociedade moderna tende a negar os atributos da individualidade (HORKHEIMER, *Ibid*), e a Escola, em vez de corrigir esses desenvolvimentos, acaba reproduzindo esse sistema. Na Escola, essa concepção do conhecimento prevalece na forma como são trabalhadas as disciplinas, um conhecimento previamente disponível que deve ser “aprendido” pelos alunos. Esse comportamento faz com que alguns alunos percebam esse tratamento, sentindo que aprender é algo entediante e árduo e que só é possível através de muita disciplina e submissão.

Esse tipo de educação, em que o professor também é uma vítima, assim como o médico, o engenheiro e o empresário, é uma educação proveniente do “declínio do indivíduo”. “O declínio da individualidade afeta tanto os grupos sociais mais baixos quanto os mais altos, o trabalhador não menos do que o homem de negócios” (*Ibid.*, p. 147). Os conhecimentos que a Escola se propõe transmitir são, na verdade, modelos de pensamento pré-preparados em que os alunos devem estar dispostos a aceitar. A formalização desses conhecimentos nega o entendimento do Homem com a natureza.

Devemos entender que não existe uma Técnica por trás da técnica, mas apenas indivíduos que, se utilizando de pensamento independente, desenvolveram uma lógica de acordo com seus pontos de vista. Em uma perspectiva humanizadora do conhecimento e uma educação para a emancipação, o mais importante é a construção do *logos* individual, invés da reprodução de uma lógica formalizada. Valorizar uma lógica formalizada como um fetiche, como afirma Adorno (1996), é aceitar um “conhecimento” de forma acrítica, impossibilitando a aprendizagem e proliferando “a credulidade, a aversão à dúvida, a precipitação nas respostas, o pedantismo cultural, o receio de contradizer, a parcialidade, a negligência na pesquisa pessoal, o fetichismo verbal, a tendência a dar-se por satisfeito com conhecimentos parciais” (ADORNO, 1996, p. 17). Esse comportamento impossibilita a autonomia, pois como o próprio Adorno afirma, “essas e outras causas semelhantes impediram que o entendimento

humano fizesse um casamento feliz com a natureza das coisas e foram, em vez disso, as alcoviteiras de sua ligação a conceitos fúteis e experimentos não planejados” (Ibid., p. 17).

Todo paradigma é formado por esquemas de pensamentos e valores que norteiam toda a prática de uma comunidade, mudar uma prática requer mudar conseqüentemente esses esquemas de pensamento que muitas vezes se tornam inconscientes. Tomas Kuhn em *A estrutura das revoluções científicas* afirma que o problema de todo paradigma estabelecido é que, depois que ele se estabelece, os integrantes da comunidade da qual o paradigma é praticado, não se questionam mais sobre as premissas, isto é, as normas, que lhe deram origem. Se tivermos consciência das premissas que determinam como construir determinado conhecimento de determinada forma, mas de outra não, teremos então maior liberdade de decisão. Devemos nos perguntar sobre quais valores estão implicados nessa concepção de aprendizagem. Entender essa questão é o passo mais importante para que se estabeleça uma mudança da prática.

O debate está posto!

CAPÍTULO III – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 O aspecto sócio afetivo da aprendizagem

A aprendizagem é uma atividade que faz parte da própria condição humana. É um processo eminentemente social, inevitável para nós e sustentador da própria vida. A aprendizagem é o resultado de uma atividade interativa que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, pela qual constrói sua identidade e percebe-se integrado a uma realidade sociocultural externa a ele e que foi produzida antes dele nascer. É um processo de imersão em uma cultura produzindo sínteses sujeito-objeto. A atividade prática produz experiências e a cultura dispõe dos signos objetivos que significará essa experiência intersubjetivamente. A aprendizagem é então uma atividade eminentemente interativa e social, e ocorre quando nossa experiência toma sentido para nós e para os outros. É uma atividade complexa, que associada ao comportamento volitivo e ao pensamento livre, resulta em ótimos resultados.

Para analisar o processo que leva à aprendizagem devemos ter como fundamento duas condições, as condições do indivíduo enquanto ser humano que aprende e as condições sociais do meio que carrega os significados necessários para a construção de uma visão de mundo. Os empecilhos para a aprendizagem podem estar presentes tanto nas condições individuais através de barreiras psicológicas, quanto nas condições sociais pelos impedimentos políticos e socioeconômicos.

Para entendermos as condições presentes nos indivíduos, utilizando-se das palavras de Fernando Becker (1993), devemos conceber que o ser humano é infinitamente diferente de outros animais, por já trazer em si uma herança genética que possibilita ser simbólico.

[...] O mergulho desta herança evolutiva na herança civilizatória dispara um processo que produz novas sínteses vitais: as estruturas coordenadoras da ação, as estruturas simbólicas, as estruturas do pensamento. Estas estruturas não são sujeito nem objeto, mas sínteses sujeito-objeto que superam indefinidamente a dicotomia *sujeito x objeto*, constituindo um novo sujeito e, por consequência, um novo objeto. (BECKER, 1993, p. 183).

A relação entre desenvolvimento cognitivo e emoção é requisito importante na motivação para aprender e está presente na autorregulação da aprendizagem para a obtenção dos objetivos pessoais. O enviesamento desse processo ocorre quando a aprendizagem é tratada como algo dissociado das necessidades e dos interesses pessoais, tratando o aluno como um agente passivo e reativo. Quando a educação a considera dessa forma no processo de ensino/aprendizagem, os métodos de ensino tornam-se privilegiados ao invés de nos direcionar para uma preocupação com as formas de aprender.

A relação entre intelecto e afeto é negligenciada nas práticas pedagógicas em que ainda predominam a concepção behaviorista, área da psicologia tradicional que, para entender o comportamento humano, concentrou suas pesquisas na análise dos “processos psicológicos compartilhados tanto por animais quanto por seres humanos, relegando os processos psicológicos superiores – pensamento, linguagem e comportamento volitivo” (VIGOTSKI, 2007, p. XXI). Essa corrente da psicologia buscava explicar os fenômenos mais complexos da atividade humana através das regras que combinavam os elementos básicos na unidade estímulo-resposta. Vigotski, no desenvolvimento suas pesquisas, trilha outro caminho, ao mesmo tempo critica essa postura defendida pela psicologia tradicional. Sobre a relação entre intelecto e afeto, afirmava Vigotski que

a sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (VIGOTSKI, 2008, p. 9).

Segundo Vigotski (2008), a capacidade intelectual humana é ampliada devido ao uso da linguagem que, juntamente com a interação social, se constitui na principal responsável pela formação das características que nos distancia do restante dos animais. Os chimpanzés são capazes de fazer instrumentos muito simples, mas as suas limitações inerentes ao processo de criação de imagens (ou “ideação”) provêm de sua incapacidade de produzir uma fala real, o que faz deles animais desfavoráveis ao surgimento de funções intelectuais características dos seres humanos. Como afirma Vigotski,

[...] A descoberta da fala não pode, em nenhuma situação, depender de uma estruturação óptica. Exige uma operação mental de outro tipo. Não há nenhuma indicação, qualquer que seja, de que tal operação

possa estar ao alcance dos chimpanzés, e a maioria dos investigadores admite que eles não possuem essa habilidade. A ausência dessa capacidade pode ser a principal diferença entre o intelecto humano e o intelecto do chimpanzé. (Ibid, p. 48).

De acordo com as pesquisas realizadas pelo psicólogo Karl Buhler, citadas por Vigotski no livro *A formação social da mente*, admite-se uma “ideação mais elevada” nos orangotangos, mas nada que ultrapasse, no máximo, a capacidade intelectual de uma criança de três anos de idade. O "raciocínio técnico" presente tanto no início da inteligência prática na criança, assim como no orangotango, é independente da fala. Então, se tanto os orangotangos quanto uma criança de três anos de idade possuem o mesmo nível de raciocínio, o que faz com que essa mesma criança dê um enorme salto qualitativo no que diz respeito à sua capacidade intelectual, na medida em que vai avançando sua idade? É a interação social mediada pela linguagem. A aquisição da linguagem e o seu uso para uma interação social dá origem a processos mais complexos de pensamentos perceptíveis apenas em humanos. Esses processos mais complexos de pensamento é o que Vigotski vem chamar de “formas superiores do comportamento humano” e adquirem funções como solução de problemas abstratos, imaginação criativa e memória voluntária, por exemplo (LURIA, 2010, p. 12).

Nos primeiros anos de vida de uma criança, a fala e a atividade prática são dois campos independentes, mas o desenvolvimento intelectual ocorre ainda na infância quando esses dois campos convergem dando origem às primeiras formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. A criança entra então em seu primeiro estágio de desenvolvimento. Antes desse momento, a atividade prática da criança é comparável à atividade dos macacos antropóides no uso das ferramentas, mas a partir do momento que esses dois campos passam a convergir, um influenciando e reorganizando o outro numa relação dialética, o comportamento se transforma e se organiza em linhas inteiramente novas, e o signo passa a ser o mediador da relação entre a realidade e o sujeito.

Vigotski, assim como os behavioristas, admite que tanto o comportamento dos animais como o do homem constrói-se sobre uma base reflexa. Porém, para Vigotski, “o homem não está restrito a simples reflexos tipo estímulo-resposta; ele consegue estabelecer conexões indiretas entre a estimulação que recebe e as respostas que emite através de vários elos de mediação”. (Ibid., p. 12 e 13)

Diferentemente dos macacos antropóides, que, segundo Kohler, são "os escravos do seu próprio campo de visão", as crianças adquirem independência em relação ao seu ambiente concreto imediato; elas deixam de agir em função do *espaço* imediato e evidente. Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato. (VIGOTSKI, 2007, p. 17).

Com a ajuda da fala, o ser humano adquire a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. É importante observar que a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos, controla, também, o comportamento (Id.,Ibid., p. 15). Isto é,

[...] os homens têm à sua disposição um poderoso instrumento objetivo que lhes permite tanto expressar objetos ou situações particulares quanto criar códigos lógicos objetivos. Esses códigos tornam as pessoas capazes de ultrapassar a experiência direta e extrair conclusões que têm tanta objetividade quanto os dados da experiência sensorial direta. Em outras palavras, a história social estabeleceu o sistema de linguagem e os códigos lógicos que permitem ao homem saltar do sensorial ao racional. (LURIA, Ibid., p. 24 e 25).

Os seres humanos, diferente dos chimpanzés, podem mesmo lidar com objetos "ausentes" e, assim, "duplicar o mundo" através das palavras que mantêm o sistema de significados, esteja ou não a pessoa em contato direto com os objetos referidos pelas palavras. A partir desse momento,

[...] as operações práticas de uma criança que pode falar tornam-se muito menos impulsivas e espontâneas do que as dos macacos. Esses, tipicamente, realizam uma série de tentativas descontroladas de resolver o problema em questão. Diferentemente a criança que usa a fala divide sua atividade em duas partes consecutivas. Através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. (VIGOTSKI, Ibid., p. 14).

A linguagem fornece "elos de mediação" e sem eles não seria possível estabelecer as conexões indiretas. Os signos pré-construídos socialmente, e que dão forma à linguagem, fornecem a maneira como iremos classificar, analisar e estabelecer as conexões necessárias para a percepção, dando sentido às coisas e são responsáveis pela formação da inteligência abstrata. O pensamento surge pela estruturação dessa experiência. A experiência prática sem a estruturação da linguagem é algo sem significado, e mesmo quando se estrutura não se estabiliza, pois estamos sempre testando os significados atribuídos, subjetivamente, na própria realidade a fim de constatar a sua veracidade, dito de outra forma,

[...] o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (Id., 2008, p. 190).

A experiência bruta do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável. O mundo da experiência individual precisa antes ser simplificado e generalizado para que possa ser traduzido em símbolos (Ibid., p. 7). Foucault (2000) também concorda com essa ideia quando afirma que,

[...] de fato não há, mesmo para a mais ingênua experiência, nenhuma similitude, nenhuma distinção que não resulte de uma operação precisa e da aplicação de um critério prévio. Um “sistema dos elementos” — uma definição dos segmentos sobre os quais poderão aparecer as semelhanças e as diferenças, os tipos de variação de que esses segmentos poderão ser afetados, o limiar, enfim, acima do qual haverá diferença e abaixo do qual haverá similitude — é indispensável para o estabelecimento da mais simples ordem. (FOUCAULT, 2000, p. XV e XVI).

Isto quer dizer que, apesar de sentirmos o mundo através da nossa experiência, as coisas só passam a fazer sentido quando imergimos em uma lógica objetiva e abstrata pré-existente no mundo. Dar sentido às coisas é estabelecer conexões de semelhanças entre os fenômenos da experiência, através de uma relação de mutualidade. Ordenamos nossa experiência seguindo uma lógica externa a nós. A realidade da vida cotidiana não é algo dado, mas partilhado com outros e constantemente desorganizado e reorganizado. A vida cotidiana interpretada pelos homens passa a ser subjetivamente dotada de sentido na medida em que forma um mundo coerente. Nesta questão, o importante não é o objeto, mas o significado que os coparticipes conferem na relação com esse objeto. A ordem que estabelecemos

[...] é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem; e é somente nas casas brancas desse quadriculado que ela se manifesta em profundidade como já presente, esperando em silêncio o momento de ser enunciada. (Id., Ibid., p. XV e XVI).

A partir do nascimento, as crianças começam o processo de formação do seu intelecto interagindo com o mundo de coisas. Elas aprendem a comunicar-se com os outros à sua volta e desenvolvem relações com os objetos através da ajuda de adultos. À medida que as crianças vão se apropriando da linguagem elas passam a usar sua lógica

para analisar, generalizar e codificar suas experiências, formando assim o que chamamos de pensamento. Pensamento e linguagem estão tão associados que se o significado de algo mudar, as relações existentes no pensamento também sofrem modificações, produzindo conseqüentemente novas percepções. Esse processo ocorre de forma que a “cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (VIGOTSKI, 2007, p. XXIV). Na tentativa de dominar a natureza o homem modifica a realidade ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo.

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Pelo fato de nascermos em uma cultura já formada, o imediatismo “natural” presente nas crianças recém-nascidas vai sendo substituído pela mediação do signo pré-existente e o mundo passa a ser visto não mais simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado, influenciando assim na forma como percebemos as coisas, pois

[...] a interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com sua percepção e, como mostram pesquisas específicas, a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido, do significado que acompanha a percepção (VIGOTSKI, 1998, p. 16).

A volição não é o único aspecto a ser considerado em uma aprendizagem significativa. Devemos aprender a viver como pessoas em processo, e para isso a relação que se estabelece na interação sujeito/objeto é preocupação fundamental, já que a construção do conhecimento deve ser baseada na interação existente entre esses dois pólos, de forma a não submeter os aspectos subjetivos aos objetivos ou vice-versa, mas procurar estabelecer uma relação dialógica entre elas. O processo de ensino/aprendizagem que não constrói ou não respeita uma dialogicidade entre sujeito/objeto acaba produzindo alienação. Por isso, podemos dizer que, enquanto continuarem a confundir fazeres mecânicos ou automáticos com compreensão, as práticas de ensino não passarão de um grande equívoco.

3.2 A construção da identidade

É importante destacar que nessa relação entre o subjetivo e o objetivo, os signos não são nem inventados pelas crianças nem tampouco ensinados pelos adultos, surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico como resultado de um processo dialético, de uma forma que não é introduzido de fora e nem é produzido internamente. A história do desenvolvimento dos signos nasce do entrelaçamento de duas linhas: das experiências individuais e do ambiente social, isto é, a história natural do signo é um processo que surge das interações entre a experiência individual e o que é culturalmente adquirido.

A construção do objeto é proveniente de uma tentativa do sujeito de se aproximar dos signos do outro, ou seja, outra característica fundamental para o entendimento desse processo é o fato de que o significado produzido subjetivamente é fortemente influenciado pelo significado já existente na linguagem. Vigotski esclarece essa questão quando explica que

a linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão. No entanto, constrangido como se encontra, o pensamento da criança prossegue por esse caminho predeterminado, de maneira peculiar ao seu nível de desenvolvimento intelectual. O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual. (VIGOTSKI, 2008, p. 84 e 85).

Todas as fases existentes no processo de formação de conceitos que levam a criança a elaborá-los da forma como os adultos constroem é explicado por Vigotski em seu livro *Pensamento e linguagem*. Nesse livro ele chega a afirmar que a diferença de pensamento entre a criança e o adulto é qualitativa e não quantitativa, isto é, não é pela quantidade de informações assimiladas ou memorizadas que se diferencia o pensamento infantil do pensamento adulto. A diferença está na composição, na estrutura e no modo de operação do pensamento (Id.,Ibid., p. 69). O desenvolvimento para a formação dos conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo amadurecem, se configuram e se desenvolvem

somente na puberdade (Ibid., p. 72). É um processo de percepção que sai de uma capacidade de associação egocêntrica, onde ainda confunde os elos estabelecidos subjetivamente com os elos objetivos existentes entre as coisas, em direção a um pensamento mais “coerente e objetivo” (Ibid., p. 76). Afinal, a compreensão do significado de um signo consiste de uma aproximação do signo apreendido subjetivamente com os signos já existentes. Quando a criança passa a construir seus conceitos subjetivos através da aquisição da habilidade de poder aproximá-los do conceito objetivo, podemos concluir que ela alcançou o momento final desse processo de desenvolvimento.

Os significados são relações complexas estabelecidas entre os objetos. Antes de alcançar a maneira como o adulto constrói seus conceitos, existe uma fase anterior a esse processo onde a criança produz o que Vigotski vem chamar de pseudoconceito. O pseudoconceito é uma consonância entre os complexos da criança e os conceitos dos adultos, um estágio do desenvolvimento do pensamento da criança que Vigotski chama de “pensamento por complexos”. Se não acontecesse dessa forma, se essa tentativa de se aproximar do significado do adulto não fosse perseguido pela criança, os seus complexos seguiriam uma trajetória totalmente diferente daquela dos conceitos dos adultos, tornando-se impossível a comunicação verbal entre ambos.

A construção de nossa identidade está relacionada com os significados que emergem da nossa experiência. Os significados surgem da interação entre uma consciência individual e uma outra. “Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual” (BAKHTIN, 2010, p. 35). Quando instauramos uma classificação refletida, quando classificamos o relógio em um sistema de objetos relacionados com o tempo, estamos fazendo analogias, similitudes, atribuindo um espaço de identidade, fruto de uma coerência que adquirimos pelo hábito de distribuir tantas coisas diferentes e parecidas. Essa coerência é estabelecida pela cultura construída historicamente que fornece, *a priori*, o encadeamento utilizado em nossas representações. Trata-se de aproximar e isolar, de analisar, ajustar e encaixar conteúdos concretos, instaurando uma ordem entre as coisas. É como afirma Foucault,

Os códigos fundamentais de uma cultura — aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas — fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. (FOUCAULT, Ibid., p. XV e XVI).

De acordo com Vigotski (2007), a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre “as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”. Mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana". No seu trabalho, o humano utiliza-se de instrumentos como meios pelos quais transforma a natureza e, ao fazê-lo, o homem transforma a si mesmo. Dito de outra forma,

[...] Os instrumentos usados pelos homens em sociedade para manipular o ambiente, além de produtos de gerações anteriores que ajudam a formar a mente da criança em desenvolvimento, também afetam essas formas mentais. Na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental. Novos motivos para a ação aparecem sob a forma de padrões extremamente complexos de práticas sociais. Assim, são criados novos problemas, novos modos de comportamento, novos métodos de captar informação e novos sistemas de refletir a realidade (LURIA, *Ibid.*, p. 23).

Sendo a linguagem um sistema de símbolos, os signos linguísticos são os responsáveis pela representação de algo, que não é apenas um objeto isolado, mas uma generalização, pois se refere a um grupo ou classe de objetos, isto é, o signo é uma abstração, um reflexo generalizado da realidade, pois quando os seres humanos percebem um relógio, eles não veem apenas uma coisa redonda com ponteiros, mas algo que pode ser distinto de outro, caracterizando-se como uma percepção generalizada e não isolada. Para Vigotski, essas generalizações não são estáveis, mas dinâmicas. Não são construções que vem de fora e nem produzidas internamente, mas fruto da relação entre o externo e as condições internas dos indivíduos, e regidas por elas.

A construção de significados é dependente do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois existem conceitos que não podem ser compreendidos por não haver as condições necessárias para sua compreensão. Existem processos internos do desenvolvimento cognitivo que devem ser levados em consideração para que ocorra o aprendizado de um determinado conceito. Podemos afirmar que o ensino direto de um conceito é impossível e infrutífero.

Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VIGOTSKI, 2008, p. 104).

A repetição mecânica não se constitui em aprendizagem. A aprendizagem só ocorre no nível da construção subjetiva de significado. Quando damos sentido a algo novo esse novo passa a fazer parte do nosso arcabouço da memória voluntária e passa a influenciar as nossas ações e percepções, constituindo a nossa identidade. A significação exerce um princípio regulatório no comportamento humano, através do qual as pessoas que interagem em um determinado espaço, no contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações temporárias e dão significados a estímulos previamente neutros, que estão presentes tanto no ato de atar um nó como um evocador mnemônico, como em ligar o ventilador para ventilar o ambiente ou até mesmo em caminhar para melhorar o condicionamento físico.

A consciência individual da realidade é um fato socioideológico (BAKHTIN, *Ibid.*, p. 35) e está ligada a uma organização interpessoal do tempo e do espaço. O espaço é o local geograficamente determinado e organizado onde as dinâmicas das relações dos indivíduos são portadoras de significados e sentidos. A organização do tempo nesse espaço determina a forma como percebemos a sucessão dos acontecimentos presentes no espaço em movimento, é a nossa ideia de simultaneidade, nossa noção de passado, presente e futuro que regula nossas intenções em nossas ações. A noção subjetiva de tempo/espaço não é algo natural, mas construída socialmente e relativa a uma particular situação sócio-histórica. Uma vez assimilada aparece ao indivíduo como o modo natural de conceber o mundo. Um indivíduo integrado a uma cultura é um indivíduo que está integrado à organização do espaço-tempo dessa cultura, onde ao mesmo tempo em que controla o próprio comportamento compreende também o comportamento dos outros, preparando-se para uma atividade futura, podendo planejar e ordenar.

O desenvolvimento dos conceitos é um processo que envolve relacionamento e influências constantes na atividade mental. Não ocorre através de um conflito entre o conceito interno e o externo, como se um sobrepusesse ao outro, mas num processo intenso e contínuo de idas e voltas que resulta no significado. A relação entre esses dois campos não se caracteriza num antagonismo, mas numa relação dialética e poderosa que direciona o desenvolvimento e determina o destino de todo o seu desenvolvimento mental. A relação entre esses dois campos de conceito contribui para o desenvolvimento mental a partir do momento que gera uma revisão dos conceitos internos. Esse desenvolvimento é uma consequência da inteligência humana. Inteligência passa a ser

entendida então como a capacidade individual de construir seus significados se apropriando dos significados externos, estabelecendo uma consonância entre eles. É uma relação extremamente benéfica para o desenvolvimento do indivíduo, que traz importantes implicações para a educação e o aprendizado.

Luria (2010) afirma que, através da imaginação, o ser humano pode tanto reproduzir objetos como reordenar as relações entre esses objetos, servindo assim como base para processos criativos altamente complexos, relações complexas entre entidades, gerando pensamentos e opiniões. A aprendizagem é uma atividade necessária à sociabilização e faz parte da nossa vida cotidiana, se ela não existisse a própria capacidade de sociabilidade do ser humano não seria possível. É através dela que garantimos o compartilhamento de experiências.

Com base nessas afirmações, podemos entender que a construção da identidade tanto é ordenada por critérios pré-definidos pela sociedade quanto por alguns processos mentais que não podem se desenvolver fora das formas apropriadas de vida social. O conhecimento objetivo é vulgar e a percepção é singular. Os indivíduos internalizam valores, maneiras de pensar e formas de agir. O conhecimento objetivo é dado na sociedade como um *a priori* à experiência individual, fornecendo sua ordem de significação, e esta ordem, embora relativa a uma particular situação sócio-histórica, aparece ao indivíduo como o modo natural de conceber o mundo (BERGER, 2003, p. 20 e 21).

Homens vivendo em culturas diferentes pensam segundo as mesmas leis da lógica. A diferença básica do pensamento entre eles é que cada povo generaliza os fatos do mundo exterior segundo categorias lógicas diferentes. A diferença de pensamento entre os povos não reflete uma hierarquia com base em superioridade/inferioridade, já que essa diferença é apenas qualitativa, ao invés de quantitativa.

Formar ideias é representar, isto é, trazer à tona algo que não está presente. A linguagem é uma forma abstrata de se referir à realidade e o conhecimento é a formação de ideias complexas no nível de pensamento através da percepção de uma conexão ou do acordo e desacordo entre as ideias, de forma a ter sentido. Mas o sentido dos signos não está nos seus símbolos representativos, isto é, a simples exposição desses signos não garante o entendimento dos seus significados objetivos, pois,

a linguagem que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam, além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior. (LURIA, *Ibid.*, p. 24).

Isso quer dizer que, para que o entendimento dos significados que existem nos signos possa ocorrer de forma direta é necessário que as unidades fundamentais da consciência, como a experiência, sua análise e síntese e a forma como está ordenado o mundo, estejam presente na sua exposição.

A separação entre tempo e espaço presente na modernidade modifica a estrutura cultural e influencia na formação das identidades dos sujeitos. A possibilidade das interações ocorrerem ao nível de sistemas globais favorece ao consumo de diferentes culturas pelos indivíduos. Nas sociedades tradicionais onde tempo e espaço estavam conectados a situacionalidade do lugar, as identidades eram determinadas pelas instituições e costumes locais, mas com o enfraquecimento das fronteiras o terreno interindividual das percepções e construção de significados é consideravelmente alargado.

Em época tumultuada e conflituosa que é a modernidade, Giddens (2002) coloca como alternativa para o problema da construção de uma identidade, a busca pela construção de uma auto identidade. Algo que poderá ser alcançado através do projeto reflexivo do “eu”, onde o indivíduo assume sua subjetividade dentro de um projeto social. Para Giddens (2002), uma característica discursiva básica da auto identidade é a diferenciação linguística entre "eu/mim/você" (ou seus equivalentes). A auto identidade seria o “eu” compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia, do que lhe é único. O “mim” é a identidade – uma identidade social –, uma estrutura dada, é a parte individual comum a todos os outros, expressa na pertença da pessoa a diferentes grupos de pertencimento, a imagem internalizada de como os outros me veem, atua contendo o “eu” e orientando suas ações.

A auto identidade é a continuidade reflexivamente interpretada pelo agente. A capacidade de usar “eu” e outros termos associados de subjetividade é uma condição para o surgimento da autoconsciência (GIDDENS, 2002, p. 54). Nesse momento o “eu” como objeto tende a desaparecer, e passa a existir como uma consciência de si, e principalmente como uma consciência reflexiva. O “eu” torna-se cada vez mais a

consciência subjetiva e reflexiva da experiência, o espaço próprio da criatividade. Aprender nesse momento não significa, apenas, adquirir e acumular informações, coligir e correlacionar fatos, mas compreender o significado da vida como um todo.

3.3 A relação entre experiência e aprendizagem

À medida que a criança se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende (VIGOTSKI, 2007). Por isso que a experiência é requisito primordial para o desenvolvimento da aprendizagem. É na experiência que encontramos sentido nas coisas. O ingrediente interativo da experiência é o meio pelo qual construímos identidade. A noção de experiência se refere a todas as transações humanas, todos os encontros entre o mundo físico e o mundo humano, onde a interação respeita tanto as condições internas como as condições objetivas. Não é a sensação entendida em um fundo de passividade trazendo algo de fora para dentro do sujeito e construindo sua subjetividade. Como afirma John Dewey, “toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação” (DEWEY, 2010, p. 39).

Cada pessoa trabalha as informações de forma diferente porque cada pessoa tem uma história de vida diferente. Dar sentido a algo é manipular, classificar, analisar e descobrir semelhanças, transformar as experiências em algo significativo. É uma maneira de combinar o conhecimento objetivo aos mundos perceptivos particulares. O autoritarismo do ensino descontextualiza o conhecimento e nega as ferramentas do subjetivismo necessárias para a aprendizagem. É preciso que haja liberdade para aprender,

[...] o direito que cada pessoa tem de utilizar sua experiência da maneira que lhe é própria e de descobrir o seu próprio significado nela, tudo isto representa as potencialidades mais preciosas da vida. Toda pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa só pode construir uma ponte para comunicar com as outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma (ROGERS, 1997, p. 25).

O psicólogo Carl Rogers, defensor da ideia de liberdade para aprender, defende a experiência como a suprema autoridade, a pedra de toque de toda a validade.

“Nenhuma ideia de qualquer outra pessoa, nem nenhuma das minhas próprias ideias, tem a autoridade de que se reveste minha experiência” (Ibid., p. 29). O processo de aprender é uma organização dos fenômenos da experiência individual frente aos aspectos objetivos, dando-lhe ordem e significado, pois

é sempre à experiência que eu regresso, para me aproximar cada vez mais da verdade, no processo de descobri-la em mim. [...] A investigação é o esforço persistente e disciplinado para entender e ordenar os fenômenos da experiência subjetiva. [...] a razão pela qual me dedico à investigação e à elaboração de teorias é a satisfação de uma necessidade de captar ordem e significado, necessidade subjetiva que existe em mim. (Ibid., p. 29).

Para Rogers, a educação deveria propiciar liberdade para os aprendizes para permitir que eles desenvolvam a sua própria liberdade interior e possam atingir uma interpretação significativa da sua própria experiência (Ibid., p. 32). É a partir da própria experiência que aprendemos e nenhuma abordagem que se baseie apenas no conhecimento objetivo, no treinamento, na aceitação de algo que é ensinado, poderá se transformar em algo útil (Ibid., p. 37). Como todos nós vivemos em relações humanas, a partir do momento que sentimos que determinado aprendizado teve significado pessoal em minha própria experiência é possível que tenha algum significado também para o outro, já que o que uso para significar a minha experiência também é utilizado por quem compartilha dos signos que utilizo.

Papert (1994) também dá a mesma importância à experiência individual e à compreensão de si mesmo quando aconselha confiarmos na intuição e procurar saber como trabalhá-la para mudá-la no caso dela parecer se contradizer frente aos aspectos objetivos da realidade. Para Papert, confiar na intuição é fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa.

Conhecer a si mesmo é algo que se descobre somente por meio da própria experiência, e não através de algo imposto sobre esta. (ROGERS, 1997, p. 130). Criar um clima de liberdade para aprender, valorizar a experiência e o comportamento volitivo na aprendizagem parece ser o caminho para se equilibrar os aspectos subjetivos e objetivos do conhecimento e oferecer possibilidades para o desenvolvimento de pessoas criativas, adaptativas e autônomas. Isto é,

[...] se os pais criarem com seu filho um clima psicológico do tipo que descrevemos, então a criança se tornará mais autodirigida, socializada e madura. À medida que o professor criar essa relação com a classe, o

estudante se tornará um aluno com mais auto-iniciativa, mais original, mais auto-disciplinado, menos ansioso e direcionado pelos outros. Se o administrador, ou líder militar ou industrial, criar esse clima dentro de sua organização, então sua equipe se tornará mais auto-responsável, mais criativa, mais apta a adaptar-se a novos problemas, e basicamente mais colaboradora. (Ibid., p. 43).

O desenvolvimento cognitivo se dá pela organização da experiência individual utilizando-se dos signos objetivos. Para ocorrer a interação sujeito/objeto, é preciso também perceber o âmbito do objeto. A percepção de uma experiência mais comum não ocorre permanecendo na experiência individual, isto é, na consciência mais empírica. É preciso ultrapassar esse lugar do empírico puro a fim de perfazer o caminho todo, necessário para a síntese sujeito/objeto.

O ensino visando à aprendizagem caracteriza-se pela construção de um clima de liberdade para aprender que valoriza o comportamento volitivo, a experiência, o debate e o confronto de ideias. Mas o ensino que visa à transmissão é, em sua essência, alienante, caracteriza-se pelo treino, pela repetição de exercícios, pelo silêncio, pela concordância, pela subserviência, pela aversão à dúvida real, pelo monopólio da informação e da interpretação, pela repressão e até mesmo punição em caso de hipótese divergente.

Mudar não é algo fácil, pois requer transcendência dos fatos, já que os fatos estão marcados por comportamentos que almejam uma sociedade imutável. É preciso contrabalancear os fatos com as reais necessidades da modernidade, uma época que está nos levando a nos desvencilhar de todos os tipos tradicionais de ordem social.

3.4 Do novo conceito de aprendizagem à inovação pedagógica

A ideia de construção de um currículo formal, impessoal e que deveria ser difundido através do ensino possui interesses oriundos em uma visão de mundo específica e que também busca suprir determinadas necessidades. Mas, o que afirma o presente estudo é que esses interesses estão entrando em confronto com as necessidades impostas pelo mundo contemporâneo. “Em outros tempos, este tipo de ensino até que era suportado; hoje, com as crescentes mudanças no mundo contemporâneo há um

questionamento profundo e uma rejeição por parte das novas gerações. O mundo mudou! A escola tem que mudar!” (VASCONCELOS, 2002, p. 13).

A concepção de aprendizagem existente na Escola ainda está embasada em duas premissas: primeiro que aprender é um processo individual, e segundo que é o resultado da instrução. Faz isso reunindo grandes quantidades de estudantes em um único ambiente onde, livres de distrações, são instruídos por um professor em seções individualizadas que abarcam grandes quantidades de informações e exercícios práticos. Dessa forma a Escola pretende transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, sendo o currículo escolar a organização desses conhecimentos de forma sistemática. Ao serem transmitidos tentam garantir aos educandos que seus pensamentos estejam em conformidade com o que há de “real e verdadeiro” a respeito do mundo. O professor é a figura central que controla todo o processo. Para garantir a eficiência desse sistema exige-se atenção, disciplina e um respeito hierárquico por parte dos alunos.

Essas premissas entram em contradição com o que atualmente entende-se por conhecimento. A forma com que a escola atual lida com o saber em sala de aula pode ser comparada ao que entendemos hoje por repasse de informações. Enquanto as informações são “parcelas dispersas de saber” (MORIN, 2011), e o saber a organização das informações inseridas no contexto destas, a Escola concebe a conquista do saber como a simples memorização de informações passadas pelo professor, pelo livro didático ou por qualquer outra mídia utilizada. A avaliação utilizada em sala de aula serve para constatar o quanto desse “saber” ficou guardado nos alunos. Empregam-se provas onde os alunos devem demonstrar esse “conhecimento”, e a nota atribuída é o que vai definir se esse aluno deve passar para a próxima etapa de ensino ou não. O seu desempenho depende apenas de sua capacidade de memorização, já que o conhecimento adquirido deve ser demonstrado fora de qualquer contexto. Qualquer tipo de colaboração durante a avaliação é tido como um ato de enganar. Esse “saber” tem sido meramente transmitido aos educandos, e sua memorização o objetivo dessa concepção de aprendizagem.

Quais os pressupostos dessa pedagogia? Construção de um homem passivo, total controle sobre a sua formação, disciplina, respeito a uma estrutura hierárquica, pois é ensinado desde cedo que alguns “sabem” e outros não. O “conhecimento” existe fora

dos indivíduos, sendo neutro e objetivo e, para atuarmos de forma eficiente na sociedade, devemos nos apropriar desse “saber” objetivado e formalizado em Teorias. Essa concepção epistemológica, por desumanizar a razão e podar a livre iniciativa e o pensamento livre, não garante a apropriação significativa do conhecimento, não incentiva a crítica, não possibilita a criatividade, não constrói identidades, apenas aliena.

O objetivo dessa educação, quando surgiu, era a integração de uma sociedade ainda em fase pré-industrial às exigências de um mundo que começava a surgir no século XIX na Europa. Esse modelo de educação voltado para a satisfação das necessidades da sociedade industrial é o chamado “paradigma fabril”. A ideia de reunir grandes quantidades de estudantes para serem instruídos por um professor e em um único local, em coerência com um sistema educacional a serviço das necessidades de uma sociedade industrial e “simultaneamente tão barato que desarmasse os argumentos dos que se opunham à simples ideia de educação para todos” (FINO, 2001, p. 2).

A sociedade atual caminha em outra direção. Desencadeiam-se mudanças estruturais que exigirão que as pessoas sejam indivíduos adaptativos, precisando se adequar a um ritmo de vida cada vez mais rápido, sabendo conviver em grupo e desenvolvendo habilidades em comunicação e colaboração. O kit de sobrevivência nesse novo mundo requer das pessoas outras habilidades, “como autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver mudança, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente”. (Id, 2011, p. 6). Para isso faz-se necessário que as escolas rompam com os contextos do passado e criem contextos que o futuro necessita. O discurso sobre as exigências atuais de educação, apesar de tornar-se algo repetido e acordado entre a comunidade escolar, não condiz com a prática existente já que não favorece o desenvolvimento dessas habilidades. Como afirma Vasconcelos,

Apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente..., talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente: “A gente acaba caindo na aula expositiva...” (VASCONCELOS, 2002, p. 17).

As principais críticas existentes à prática educativa são com relação às características organizacionais da escola, isto é, à sua regimentação, falta de individualização, os sistemas rígidos para se sentar, se agrupar, se formar e dar notas, e o papel autoritário do professor (TOFFLER, 2001b). Críticos da educação, como o próprio Toffler, acusam como sendo esses os aspectos responsáveis por transformar a

Escola em um instrumento ineficiente de adaptação ao seu tempo e ao seu lugar. Mas tirar a regimentação da Escola, individualizar o processo de ensino, quebrar a rigidez e tirar a autoridade do professor não resolverá o problema se a prática da aprendizagem instrucionista permanecer. O que a realidade demonstra é que fazendo essas mudanças e permanecendo a mesma concepção de aprendizagem o problema apenas se agrava.

Freire (2011), em sua definição de “educação bancária”, já havia concentrado sua crítica à concepção de aprendizagem existente na Escola, lugar onde se concebe o “saber” como algo proveniente de uma doação dos que se julgam sábios aos que são julgados como nada saber. Seymour Papert também demonstra uma preocupação com essa concepção epistemológica quanto afirma que

[...] se queremos ter novas formas de aprendizagem precisamos de um tipo muito diferente de teoria da aprendizagem. As teorias que foram desenvolvidas por psicólogos educacionais e por psicólogos acadêmicos em geral correspondem a um tipo específico de aprendizagem, o tipo da Escola. Enquanto esses estilos de pensar sobre a aprendizagem permanecerem dominantes, será muito difícil fazer um desvio sério da forma tradicional da Escola. (Papert, 1994, p. 26).

A aprendizagem almejada nesse século é a que tem como fundamento a interação das informações com a identidade do indivíduo em seu ambiente social, que requer, além de favorecer a participação, compromisso. Essa aprendizagem necessita de compromisso porque o indivíduo só adquire competência em relação a uma determinada tarefa se comprometer-se de maneira ativa nesse empreendimento, e esta é uma decisão individual e não imposta ou controlada. A aprendizagem derivada da transmissão do professor não garante essa competência. Para que sejamos realmente exitosos diante desse novo conceito de aprendizagem é preciso resgatar o indivíduo em sua autonomia.

A inovação da qual a educação necessita provem do incentivo à independência de pensamento dos alunos, fazendo com que eles encontrem seu próprio caminho, respeitando as condições para o desenvolvimento da razão subjetiva e reconhecendo o valor da experiência para a formação da identidade. Segundo Papert, cada um de nós constrói um estoque de conhecimento intuitivo e este conhecimento entra em jogo quando nos deparamos com uma informação nova. Um passo em direção a fortalecer a aprendizagem é reconhecer essa relação, pois “a negação do conhecimento pessoal intuitivo levou a uma profunda cisão no pensamento sobre a aprendizagem” (PAPERT, 1994, p. 32).

Assumir o comando do seu próprio desenvolvimento é algo necessário não apenas para aqueles que desejam tornar-se líderes, mas para todos os cidadãos numa sociedade na qual os indivíduos têm que definir e redefinir seus papéis ao longo de uma duração de vida. As práticas de aprendizagem na Escola devem oferecer a oportunidade aos estudantes para engajarem-se em atividades mais autodirecionadas e crescerem como agentes independentes. “Para encontrar os princípios correspondentes para a aprendizagem, temos que olhar para dentro de nós mesmos [...] princípios como “assumir a responsabilidade”, “identidade intelectual” e “apaixonar-se”” (Ibid., p. 33).

Papert (1994) aponta como um passo importante no caminho para o incentivo dessa nova aprendizagem, falar sobre estilos de aprendizagem e desenvolver uma metodologia para a reflexão sobre casos de aprendizagem bem-sucedida e especialmente sobre nossas próprias melhores experiências de aprendizagem. O problema é que não estamos acostumados a falar o que realmente passa em nossa cabeça quando estamos aprendendo.

[...] a maioria das pessoas divide um medo semelhante de ser tornado vulnerável expondo-se como possuidor de uma mente inferior ou confusa. A partir desse medo, cresce um hábito que tem quase a força de um tabu contra falar livremente sobre como pensamos e ainda mais sobre como aprendemos. (Ibid., p. 84)

Essas discussões favorecem a aprendizagem, pois nos leva a conhecer os diversos estilos desenvolvidos no processo. Papert batiza a sua filosofia educacional de Construcionismo e a palavra Matética como uma correlata à pedagogia. Já que a pedagogia pode ser definida como a arte de ensinar, Matética seria a palavra paralela a aprender. Papert afirma que existe uma preocupação exagerada com a forma de ensinar e não existe uma palavra que nos direcione a uma preocupação com a forma de aprender.

Minha candidata é Matética, e por meio disso restituo um roubo semântico perpetrado por meus ancestrais profissionais, que roubaram a palavra Matemática de uma família de palavras gregas relacionadas à aprendizagem. [...] Seguindo minha proposta, eu usaria o substantivo matética para um curso sobre a arte de aprender. (Ibid., p. 79)

Uma boa discussão promove aprendizagem, e uma das metas centrais da pesquisa Matética é elucidar os tipos de discussão que promovem maior benefício e os tipos de circunstâncias que favorecem tais discussões, procurando estratégias para superar os transtornos da não aprendizagem. Em vez de taxar as crianças como

propensas à falta de motivação e procurar formas de motivá-las, Papert desenvolve o conceito de que o nosso relacionamento com as áreas de conhecimento apresenta a mesma complexidade e as nuances dos nossos relacionamentos com pessoas. Vir a conhecer um domínio do conhecimento (como a física newtoniana ou a filosofia hegeliana) é muito mais parecido com o que acontece ao entrarmos numa nova comunidade de pessoas.

A aprendizagem de uma ideia pode ser semelhante à maneira como conhecemos uma pessoa. A função do professor nessa relação é o mesmo do papel de um amigo em apresentar pessoas em uma comunidade desconhecida, onde, depois de feita as apresentações, a relação desenvolvida entre as pessoas não é definida pelo amigo, mas por quem deseja relacionar-se:

[...] quando entramos num domínio novo do conhecimento, encontramos inicialmente uma multidão de ideias novas. Bons aprendizes são capazes de selecionar aquelas que são poderosas e adequadas. Os menos habilidosos necessitam da ajuda de professores e amigos. Mas não devemos esquecer que embora bons professores desempenham o papel de amigos comuns que podem fazer apresentações, a tarefa de vir a conhecer uma ideia ou pessoa não pode ser executada por terceiros. Cada um deve adquirir destreza em “vir a conhecer” e um estilo pessoal para fazê-lo. (Id, 1986, p. 167 e 168).

Para a pessoa conseguir sintonia com o conhecimento é preciso que esse novo conhecimento se encaixe aos seus modelos intuitivos. Reconhecer a existência desses modelos intuitivos e saber utilizá-lo é um princípio matético importante. Papert descreve dois princípios matéticos que estão relacionados ao que fazer quando confrontamos um novo objeto, um passo de dança novo, uma nova ideia, ou uma nova palavra:

[...] Primeiro, relacione a novidade a ser aprendida com alguma coisa que você já sabe. Segundo, tome a coisa nova e torne-a sua: faça alguma coisa nova com ela, brinque com ela, construa com ela. Por exemplo, para aprender uma palavra nova, primeiro procuramos uma “raiz” familiar, e depois praticamos usando a palavra numa sentença de nossa própria construção. (Ibid., p. 148).

Também devemos encorajar o aprendiz a fazer conexões entre elementos diferentes e o que ela já sabe, pois é assim que a mente funciona. Quando fazemos conexões de algo que queremos aprender com conhecimentos que já possuímos é como

se regiões mentais “frias” passassem a ser aquecidas através de contato com regiões “quentes”.

Num nível pragmático, “Procurem conexões!” é um conselho matético sólido, e num nível teórico a metáfora leva a uma gama de perguntas interessantes sobre a conexividade do conhecimento. Ela até mesmo sugere que a parte deliberada da aprendizagem consiste em fazer conexões entre entidades mentais já existentes; novas entidades mentais parecem entrar em existência de formas mais sutis que escapam do controle consciente. Seja como for, pensar sobre a interconectividade do conhecimento sugere uma teoria de porque alguns conhecimentos são tão facilmente adquiridos sem ensino deliberado. [...] Isso sugere uma estratégia para facilitar a aprendizagem melhorando a conectividade no ambiente de aprendizagem, através de opções sobre culturas ao invés de sobre indivíduos. (Id, 1994, p. 95 e 96).

Questão importante do Construcionismo é a valorização do conhecimento intuitivo (a nossa experiência pessoal sobre um assunto ou um determinado objeto), que para Papert são ideias poderosas, aprendidas informalmente, e que não devem ser removidas do âmbito da aprendizagem, mas inseridas no currículo. No âmbito da escola essas ideias são desprezadas em detrimento do uso do raciocínio formal, através da utilização de fórmulas e equações.

Pode haver casos em que somos tentados a concluir que não devemos confiar na intuição. Isso acontece principalmente quando nos defrontamos com fenômenos “contra-intuitivos” e somos obrigados, pela observação ou pela razão, a reconhecer que a realidade não se ajusta às nossas expectativas como no caso, por exemplo, do movimento perpétuo de uma partícula newtoniana, ou do comportamento estranho de um giroscópio de brinquedo. Nesses casos somos levados a acreditar que a intuição não é confiável, mas o que precisamos mesmo é de algo muito diferente: ter uma melhor compreensão de si mesmo, saber por que nossa intuição gerou uma expectativa errada e saber como trabalhar para mudá-la.

Uma das críticas mais fortes de Papert (1994) à Escola é a forma como o seu currículo distancia o conhecimento da individualidade do aluno. Os trabalhos ditados não possuem qualquer valor intrínseco e o conhecimento é tratado como algo impessoal a ser memorizado e guardado para ser usado um dia no futuro. O currículo é considerado uma entidade indiscutível e a tarefa dos professores é a de encontrar maneiras de ensiná-lo. Constituem apenas como modelos exportados, isto é, que não fazem parte do arsenal próprio de um indivíduo, não passam de “teorias idealizadas”,

que acabam se tornando um dos obstáculos para a aprendizagem de física newtoniana, geometria euclidiana, ou qualquer outra matéria na escola. O problema enfrentado pela maioria das disciplinas curriculares é semelhante aos problemas enfrentados pelo currículo de física ou de matemática no sentido de que forçam o aprendiz a um padrão dissociado de aprendizagem.

A filosofia Construcionista de Papert é revolucionária ao invés de reformista em seu conceito de mudança. Mas a revolução que ele prega é de ideias, e não de tecnologia. Propõe um novo e muito mais ambicioso direcionamento de perspectiva das aspirações educacionais. Essa revolução consiste em novas compreensões sobre domínios de um conhecimento específico e sobre o próprio processo de aprendizagem.

CAPÍTULO IV – REFERENCIAL METODOLÓGICO

Em época de revisão e crítica à paradigmas dominantes, faz-se necessário investigar alternativas, não só teóricas, que se circunscrevem apenas ao campo ideológico e abstrato, mas também práticas, que possam servir de reflexão das próprias teorias como também servir de guias de orientação para novas práticas condizentes com o que se almeja.

No intuito de melhor compreender como esse arcabouço teórico poderia melhorar a maneira como se ensina e se aprende, nossa pesquisa analisou a prática pedagógica dos Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o “Festival Anual da Canção Estudantil” e o “Tempos de Artes Literárias”, em uma das escolas que faz parte da rede de ensino estadual, a fim de investigar possíveis contribuições advindas dos referidos projetos que possam ser consideradas relevantes para a construção de uma prática pedagógica que possibilite a formação de um indivíduo emancipado e autônomo.

4.1 A concepção de ciência defendida

Para compreender a metodologia adotada nessa pesquisa, faz-se necessário esclarecer também a concepção de ciência assumida em sua proposição, pois o modelo de ciência utilizado revelará a nossa relação com o objeto de pesquisa e também esclarecerá a forma como lidamos com os fenômenos em estudo.

A concepção assumida em nosso estudo enquadra-se no ponto de vista da “problemática da complexidade” (MORIN, 2005), em contraponto com o modelo de ciência positivista, existente na ciência clássica. Uma breve análise dessas duas concepções de ciência fornecerá pistas do método adotado em nosso estudo.

Na perspectiva complexa há uma ligação intrínseca e recursiva entre teoria e método, dois componentes indispensáveis para a obtenção e a ampliação do conhecimento, de forma que o método gerado pela teoria regenera a própria teoria

(SOUSA, 2000). Nessa perspectiva “o método é a práxis fenomenal, subjetiva, concreta, que precisa da geratividade paradigmática/teórica, mas que, por sua vez, regenera esta geratividade” (MORIN, 2005, p. 335). Concebe-se que teoria não é conhecimento, nem o fim do conhecimento, mas um meio-fim inscrito em permanente recorrência. Não existe neutralidade no conhecimento e admite-se que teoria e método quase se confundem, sendo dois componentes indispensáveis do pensamento complexo.

No modelo de ciência positivista, a ciência clássica, o método é um conjunto de receitas, de aplicações quase mecânicas, que visa manipular, controlar as coisas e excluir o sujeito de seu exercício (MORIN, 2005). Nesse modelo de ciência, almeja-se que o mundo seja descrito objetivamente através de uma pretensa narração neutra do observador, sendo os fenômenos sociais analisados da mesma forma que os fenômenos naturais, não havendo distinção de método. Baseia-se no conhecimento objetivo, obtido pela experimentação, e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação.

Diante disso, temos duas concepções de ciência antagônicas, uma humanizada, que reconhece a importância do subjetivo na relação sujeito/objeto que se estabelece durante a pesquisa, a perspectiva complexa, e outra manipuladora, controladora, não aberta à contestação da experiência, e que busca abafar e fazer calar aquilo que a contradiz, como é o caso do modelo de ciência positivista. Na perspectiva positivista, a teoria deixa de ser *logos* e torna-se *techné*. Já na perspectiva complexa, o método é atividade pensante do sujeito e o pleno emprego de suas qualidades, “é a parte inelutável de arte e de estratégia em toda paradigmatologia, toda teoria da complexidade”. (MORIN, 2005, p. 338).

A concepção de ciência positivista objetiva a construção de uma estrutura repressora que oprime as subjetividades e traça um caminho para a busca das verdades universais. O objetivo é conhecer os padrões dos fenômenos e as leis que os regem no intuito de homogeneizar comportamentos. Mas, nesse caso, acaba sendo uma homogeneização que se configura numa imposição de uma cultura sobre outra, uma dominação disfarçada pela bandeira do bem comum, da excelência e da neutralidade. A democracia ocidental, apoiada em uma racionalidade positivista, desenvolve formas repressivas que buscam suprimir subjetividades e criar modos cada vez mais sofisticados de administração.

Para Popper (1974), a tentativa da ciência positivista de procurar as leis gerais da natureza se justifica numa grosseira incompreensão do método da ciência, impedindo um encaminhamento racional dos problemas da reconstrução social de forma pragmática, através da aplicação de métodos graduais da ciência aos problemas sociais. Esse modelo de ciência pressupõe a existência de verdades objetivas incontestáveis, essenciais para a construção de um mundo estável, constante e invariante. Sabe-se, perfeitamente, que essa visão de mundo favorece apenas aos poderes e sistemas já estabelecidos.

É perfeitamente compreensível que uma educação presa ao paradigma de ciência positivista valorize o conhecimento técnico, divida o conhecimento em especialidades, subespecialidades, e defenda a existência da figura do professor como o responsável por transmiti-lo aos alunos, tratados como seres passivos que irão à escola para receber conhecimento. Esse fato só vem provar que o modelo de ciência adotado na educação acaba sendo determinante para a maneira como interpretamos a realização do processo de ensino e construção do conhecimento.

Para que ocorra uma descontinuidade dessa prática é preciso reconhecer os interesses existentes nas teorias que orientam a práxis. Perceber que toda construção teórica está carregada de valores e de subjetividades. Compreender, também, como elas funcionam de determinada maneira, em condições históricas específicas, para servir a determinados interesses e a outros não. Considerando a capacidade das culturas de produzir significados, é preciso adotar métodos de pesquisas que possam compreender como as pessoas selecionam significados, apropriam-se deles, acomodam-se a eles ou criam novos.

4.2 Uma pesquisa de abordagem etnográfica

Concordando com o ponto de vista da problemática da complexidade, Macedo (2010) diz que ao estudarmos as realidades sociais, lidamos com uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio das práticas pelas quais constroem suas identidades e atribuem significado pela linguagem utilizada para descrevê-las, invocá-las e executá-las. Devido a isso, não devemos conceber a instituição escolar

como uma coisa pronta, que num dado momento começou a funcionar, desumanizada, mas sim como uma construção social edificada nas interações entre os seus membros. Segundo Sousa (2000, p. 23), “a evolução das correntes de pensamento e de investigação nos domínios da etnografia, antropologia, comunicação, psicossociologia e teoria de sistemas vem revelar cada vez mais a complexidade do fenómeno educativo”.

Levando em consideração a afirmação de Fino (2007) de que inovação pedagógica implica em uma ruptura com a cultura escolar institucionalizada e cristalizada num modelo de educação, faz-se necessário a adoção de um método de pesquisa que possa perceber o processo dessa mudança em seu contexto habitual. Sendo que o próprio Fino (2011) abona a etnografia como método de pesquisa e utensílio poderoso para a compreensão dos fenômenos de inovação pedagógica, pois fornece os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas. Utilizada com finalidade conscientizadora e dialética sobre o conjunto dos fenômenos educativos, a investigação etnográfica imprime uma intencionalidade diferente da etnografia antropológica, ampliando-a para uma intencionalidade interpretativa e crítica (FINO, 2008).

Em uma pesquisa de abordagem etnográfica, o trabalho do pesquisador é o de descrever uma cultura, por isso é necessário ouvir e observar as pessoas envolvidas, para compreendermos como a realidade em questão é formada. Segundo Macedo (2010), o ponto de partida recomendável para as etnopsquisas são os etnométodos dos atores sociais. Todas as pessoas possuem etnométodos próprios, isto é, essas pessoas possuem a capacidade de interpretar, compreender e resolver os seus problemas. Elas produzem um conjunto de analisibilidade, ou seja, a capacidade de analisar a realidade, um conjunto de descritibilidade, ou seja, a capacidade de descrever a realidade, e um conjunto de compreensões. Os garis constroem sua cultura entre garis, tal qual a escola, pelos professores e alunos quando constroem a cultura da escola. Se quisermos entender as realidades das quais essas pessoas fazem parte, é fundamental compreender os etnométodos ali presentes.

De acordo com Geertz (1978), o etnógrafo enfrenta uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicáveis, e fazer etnografia é tentar ler “um manuscrito estranho desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com

os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 1978, p. 20), devido a isso necessitaria do pesquisador um esforço intelectual para a realização de uma descrição densa, isto é, a descrição dos comportamentos e sua hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos dos quais esses comportamentos são produzidos e sem as quais eles de fato não existiriam.

Como a existência de inovação pedagógica implica em mudanças nas culturas escolares, a utilização do método etnográfico passa a ser de suma importância em uma pesquisa que busca justamente compreender e analisar tais mudanças. Devido a isso, adotamos nessa pesquisa a etnopesquisa crítica, um estudo de natureza qualitativa, de inspiração etnometodológica e tradição etnográfica como uma maneira intercristica de fazer pesquisa antropológica e educacional (MACEDO, 2010). Ela se pretende crítica porque não se deseja ser meramente descritiva, tendência da etnografia tradicional originária da antropologia, mas também interpretativa, lançando mão da crítica subjetiva do investigador.

4.3 Local do estudo

A presente pesquisa buscou analisar a prática pedagógica existente nos Projetos Estruturantes “Festival Anual da Canção Estudantil” (FACE) e “Tempos de Arte Literária” (TAL), implementados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em sua rede de escolas. A análise da prática ocorreu em uma das escolas estaduais, o Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro, escola criada em 1971, na cidade de Capim Grosso, cidade que dista 272 km de Salvador-Bahia. A escolha dessa escola se deveu ao fato de o pesquisador fazer parte do seu quadro docente, o que facilitaria a entrada no campo de pesquisa e um acesso mais fácil aos atores da cultura escolar em questão. Já que se buscou aplicar uma abordagem etnográfica, ser um membro da comunidade torna mais fácil o acesso à maneira peculiar dessa comunidade fazer educação do que se a pesquisa fosse realizada em uma comunidade alheia ao pesquisador.

4.4 Período do estudo

O acompanhamento da prática pedagógica dos Projetos Estruturantes “Festival Anual da Canção Estudantil” (FACE) e “Tempos de Arte Literária” (TAL) se estendeu entre os meses de agosto de 2012 a novembro de 2014.

4.5 Questões de pesquisa

No intuito de compreender se esses projetos configuravam-se ou não como práticas pedagógicas inovadoras, enquadrando-se em atitudes que buscam responder à demanda atual por educação, surgiu as seguintes questões de estudo: o processo que desencadeia na produção artística dos estudantes no FACE e no TAL envolve realmente práticas pedagógicas inovadoras? Em que medida isso se dá? Quais contribuições advindas dos referidos projetos podem ser consideradas relevantes para a construção de uma prática pedagógica que possibilite ao mesmo tempo uma inserção social qualitativa dos alunos e uma formação enquanto indivíduo emancipado e autônomo?

Para isso utilizou-se da observação participante, de entrevistas e da análise de documentos.

4.6 Procedimentos de coleta de dados

4.6.1 Observação participante periférica

Nosso estudo baseou-se na observação participante, que no dizer de Lapassade (2005) é a técnica fundamental da investigação etnográfica. E no caso da presente pesquisa, optou-se por se distanciar das atividades pedagógicas para não se tornar parte do fenômeno estudado, pretendendo realizar o que Lapassade (2005) define como “observação participante periférica”, a fim de manter certo grau de implicação,

participando suficientemente no que se passa, mas sem muito envolvimento, não fazendo parte das atividades de autoria estudantil dos projetos, já que uma observação com muito envolvimento poderia resultar em bloqueio de toda capacidade de análise (LAPASSADE, 2005) .

4.6.2 Instrumentos de pesquisa

4.6.2.1 *Diário de bordo*

Segundo Macedo (2010), para a etnopesquisa, descrever é um imperativo, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza. Não existirá pesquisa qualitativa sem que haja a descrição, e a descrição *in situ* é postura essencial nesse processo, como também existe a necessidade de ir ao encontro do ponto de vista do outro para, a partir daí, e só daí, interpretar suas realizações e compreender a dinâmica das construções cotidianas das instituições humanas, por isso realizou-se o estudo *in situ* no intuito de estudar o fenômeno em seu ambiente natural, e para tanto foi necessário estabelecer relações, selecionar informantes e manter um diário de campo.

Para Macedo (2010), ao elaborar o seu diário, “o pesquisador constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se, ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria do sujeito deve exercitar” (MACEDO, 2010, p. 134), querendo dizer que o diário de campo reafirma a identidade do etnopesquisador enquanto ator/autor, possibilitando-lhe compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa.

4.6.2.2 Entrevistas

A entrevista foi um recurso indispensável para essa pesquisa. Ela não se reservou a uma simples função de coleta instrumental de dados, mas serviu para captar as representações e os sentidos construídos pelos sujeitos. Sendo a linguagem um forte fator de mediação para a apreensão da realidade, seus gestos e expressões são de extrema importância para a compreensão das práticas cotidianas. Com o objetivo de realizar uma “descrição densa”, as observações e entrevistas realizadas foram de caráter informal, com o auxílio de um diário de campo, onde a recolha dos dados não foram estruturadas nem sequer semiestruturadas, a fim de evitar as presunções anteriores à vivência do campo. Isso quer dizer que os dados foram recolhidos em bruto, seguindo um critério tão inclusivo quanto possível.

4.6.2.3 Análise documental

Também foi realizada uma análise documental enquanto instrumento para coleta de dados e informações necessárias. Uma análise de documentos produzidos por professores em suas atividades em sala de aula, outros documentos produzidos que representassem o ponto de vista da comunidade escolar, assim como da proposta dos Projetos Estruturantes, TAL e FACE, distribuído pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para as escolas da rede.

4.7 Análise dos dados

A vantagem mais importante apresentada pelo uso de múltiplas fontes de evidências como parte do mesmo estudo é o desenvolvimento de linhas de convergência de investigação, um processo de triangulação e corroboração do mesmo fato ou fenômeno. Para validar as conclusões optou-se pela estratégia da triangulação de dados, coletando informações de diferentes formas e em diferentes períodos, de forma a

possibilitar a observação de incidência de um mesmo fenômeno em diversas fontes de dados, como também convalidar as categorias de análise originárias do estudo pela sua confirmação e pela convergência de suas conclusões em grupos de dados coletados em períodos de tempo diferentes. Espera-se, com isso, proporcionar uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos de forma que categorias de análise sejam apoiadas por fontes distintas e por diferentes épocas de ocorrência.

Através desses procedimentos, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos e buscando compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas em torno dos projetos citados e em outros fenômenos educativos pertencentes à referida comunidade escolar.

Essa análise será apresentada no capítulo que se segue.

CAPÍTULO V – O ESTUDO EMPÍRICO: A ANÁLISE DOS PROJETOS ESTRUTURANTES FACE E TAL

5.1.Os Projetos Estruturantes

Os Projetos Estruturantes¹ são ações coordenadas e implementadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) nas escolas de sua rede, que somam 1.372 unidades² espalhadas pelos 417 municípios do Estado. Essas ações, que descendem tanto de planejamentos originários do Ministério da Educação (MEC) quanto da própria Secretaria Estadual, integram-se às políticas públicas do governo do Estado e buscam abranger todas as escolas estaduais, reestruturando os processos e a gestão pedagógica. Segundo informações fornecidas pela coordenadora de Projetos Intersetoriais desta Secretaria, a Prof.^a Me. Maria Ivanilde Ferreira Nobre, em entrevista cedida para esta pesquisa, a atual estruturação das ações se contrapõem às práticas das gestões anteriores onde os projetos antes implementados pela Secretaria de Educação eram pontuais e não abrangentes, isto é, não se interligavam com outras ações da escola e eram postos em prática, em sua grande maioria, apenas nas escolas de Salvador, capital do Estado da Bahia.

A fim de atingir os objetivos da política educacional, a SEC/BA incentiva que, na aplicação dos Projetos Estruturantes, ocorra uma articulação desses projetos com o planejamento pedagógico do ano letivo como também com o Projeto Político Pedagógico³ (PPP) da escola, e que os professores construam instrumentos de diálogo e transversalidade através de um planejamento coletivo em prol de uma diversificação e inovação das práticas curriculares. Orienta-se que essa construção já se inicie nas

¹ Os Projetos Estruturantes desenvolvidos pela SEC/BA no ano de 2012 foram o Feira de Ciência, Ensino Médio em Ação, Gestar, Mídias Educacionais, Emitec, Pronatec, Pacto com os Municípios, Educação Integral, Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Escola Aberta (EA), Juventude em Ação (JA), Linguagens Artísticas no Currículo Escolar, Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional de Ensino (ProEASE) e o Jogos Estudantis da rede Pública (JERP). A síntese desses projetos, as informações básicas sobre cada um, seus objetivos, operacionalização e público alvo, podem ser encontrados no site <http://www.educacao.ba.gov.br/node/16178>, (acessado em 29 de janeiro de 2015)

² Informação obtida do site <http://escolas.educacao.ba.gov.br/escolas> referente ao ano de 2015.

³ O Projeto Político Pedagógico, ou simplesmente PPP, é a proposta pedagógica da escola elaborada através da participação dos seus profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) garantiu às escolas autonomia para a construção do seu próprio projeto pedagógico, respeitando as diretrizes nacionais estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

discussões que ocorrem na Jornada Pedagógica⁴, tempo em que a comunidade escolar decide quais projetos serão desenvolvidos na escola durante o ano letivo.

Fazendo parte dos Projetos Estruturantes, o grupo Linguagens Artísticas no Currículo Escolar são os projetos de cunho cultural, desenvolvidos junto à juventude estudantil. Esses projetos tiveram sua origem na própria SEC/BA, especificamente na Coordenação de Projetos Intersetoriais desta Secretaria, sob responsabilidade da professora Me. Maria Ivanilde Ferreira Nobre, e postos à disposição da rede de escolas, gradativamente, a partir do ano de 2007. São ações que recebem as seguintes designações: Arte de Contar Histórias (2007 foi o primeiro ano de sua aplicação); Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), disponível a partir de 2008; Artes Visuais Estudantis (AVE), disponível a partir de 2008; Tempos de Arte Literária (TAL), a partir de 2009; Produção de Vídeos Estudantis (PROVE), a partir de 2009; Educação Patrimonial e Artística (EPA), a partir de 2012, e Encontro de Canto Coral (ENCANTE), a partir de 2015⁵. A aplicação de dois desses projetos culturais, o FACE e o TAL, em uma das escolas estaduais, o Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro, a partir do ano de 2012, foi o objeto de estudo dessa pesquisa.

A escolha do FACE e do TAL para essa pesquisa pode ser explicada por três motivos. Primeiro pela impossibilidade dessa pesquisa conseguir acompanhar o desenvolvimento de todos os projetos artísticos que a escola desenvolve, já que atualmente o Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro desenvolve cinco dos projetos citados: FACE, TAL, AVE, PROVE e EPA. O segundo motivo foi a escolha dos projetos que a comunidade escolar possuía mais experiência. O FACE e o TAL foram os primeiros Projetos Estruturantes de cunho cultural que a referida escola aderiu (a primeira adesão ocorreu em 2009). E o terceiro motivo foi pelo fato desses dois projetos envolverem aspectos artísticos semelhantes, como por exemplo, ter como base comum a construção de um texto, através do qual os alunos veiculam ideias, valores e opiniões e produzem uma obra artística em que a expressão envolve a criação de uma performance musical ou teatral. No FACE, os alunos escrevem um texto que é utilizado para a elaboração de uma peça musical, e, no TAL, os alunos escrevem um texto que

⁴ Período de mais ou menos uma semana que antecede as aulas e abre o ano letivo nas escolas estaduais. É um período de espaço coletivo utilizado pelos diretores, coordenadores e professores para a organização do trabalho pedagógico da escola e a construção do planejamento a partir da reflexão de dados alcançados por diagnósticos sistematizados da unidade escolar.

⁵ Em 2015 estará disponível, inicialmente, para 500 escolas da rede, bastando também que a escola preencha alguns critérios pré-estabelecidos pela SEC/BA.

deverá ser interpretado, utilizando-se dos diversos gêneros literários disponíveis: poesia, conto, prosa, cordel, crônicas, novelas, cartas e etc.

5.1.1 O FACE

Trata-se de um projeto de caráter cultural do campo da arte musical que vem sendo desenvolvido anualmente por esta Secretaria desde o ano de 2008, ano em que foi realizado o primeiro festival. Inspirado nos festivais nacionais, transmitidos por algumas emissoras de televisão brasileira e que marcaram os anos de 1960, 1970 e 1980, revelando nomes como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Chico Buarque, o projeto busca não reavivar os antigos festivais, mas contribuir para a criação de um ambiente cultural, utilizando-se da música como elo de interação entre estudantes e artistas, visando aproximar mais os jovens da escola através do estreitamento das relações com o universo juvenil, como também ser o ponto de partida para a implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (nº 9.394/96) e institui o ensino de Música nas escolas.

Os objetivos delineados para o FACE por seus formuladores e que estão contidos no documento que sintetiza os Projetos Estruturantes e disponível para a rede de escolas, são:

Desenvolver os saberes estéticos, artísticos e musicais no currículo escolar, para uma formação em sua plenitude; desenvolver a criação musical nos contextos escolares, contribuindo para a autoria estudantil; explorar, por meio da música, o potencial educativo, possibilitando a elaboração de ideias, emoções e valores essenciais para a motivação do viver; estimular a musicalidade brasileira e a valorização das expressões culturais regionais; consolidar um ambiente de saber, de festividade, de entretenimento e de prazer, tornando significativo o cotidiano escolar, lugar da manifestação de sentimentos e de valores humanizantes; estreitar os elos entre as distintas instâncias da Secretaria, os Núcleos Regionais de Educação (NRE) [criados em lugar das antigas DIRECs] e as escolas, por meio de uma relação pautada na produção artística e na mobilização da comunidade escolar; interagir com outras culturas e influir na formação cultural. (BAHIA, 2015, p. 16)

O FACE foi concebido para ser realizado por todos os alunos matriculados nas escolas da rede estadual no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio

ou equivalentes (Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Normal e Tecnológico) das escolas estaduais. As escolas da rede que desejarem realizar o projeto devem se manifestar através do preenchimento de um termo de adesão que informará à SEC/BA de sua intenção e a credenciará a receber os recursos financeiros disponibilizados para a realização do projeto durante a etapa que ocorre na escola⁶.

O FACE é realizado em três etapas ou fases. A primeira fase é a etapa onde o processo ocorre na escola. Essa fase vai desde a realização da adesão da escola nos projetos culturais, durante a Jornada Pedagógica, até a realização do Minifestival Escolar, concurso que escolherá a canção que representará a escola na segunda fase. Esta primeira fase é considerada pela Secretaria como a etapa mais importante, já que compreende o momento em que ocorre a criação da peça musical. As inscrições no projeto devem ser de livre iniciativa dos alunos. Cabe aos professores incentivar a participação e orientar os alunos interessados. A articulação do projeto com o planejamento pedagógico do professor envolve o trabalho em sala de aula de atividades que incluam a produção de textos associados às experiências de vida dos alunos, e que possam servir de base para composições das peças musicais do FACE.

Durante esta etapa, a escola fica responsável por motivar os alunos, envolver os professores de Arte, Língua Portuguesa e Literatura e outras disciplinas afins, além dos artistas da comunidade local, realizar oficinas de composição musical, instituir uma comissão organizadora e uma comissão julgadora para a realização do Minifestival Escolar, como também pela premiação das melhores canções. A melhor canção passará para a segunda fase e será a representante da escola na pré-seleção das músicas que farão parte do Festival Regional que ocorre na cidade sede da Diretoria Regional de Educação (DIREC)⁷ na qual a escola participante está vinculada. O Festival Regional é organizado pelos coordenadores dos projetos culturais lotados nas DIRECs. Os critérios de escolha das canções são: originalidade, melhor letra da canção, melhor música e melhor interpretação.

⁶ Em 2012 o valor do recurso disponibilizado para a escola estava estipulado em R\$ 500,00 para cada projeto cultural, afim da escola poder cobrir os gastos inerentes à execução do projeto, com exceção do EPA, o qual era destinado R\$ 200,00. No ano de 2013, os valores foram de R\$ 500,00 para cada projeto, sem exceção.

⁷ Até o ano de 2014, o último festival acompanhado por esta pesquisa, haviam no Estado da Bahia 33 Diretorias Regionais de Educação distribuídas pelo interior, onde cada uma ficava responsável pela organização dos festivais regionais e a escolha do representante regional que participaria do grupo das músicas que seriam pré-selecionadas para a última etapa. No dia 30 de dezembro de 2014, o então Governador da Bahia, emitiu um decreto extinguido as 33 Diretorias Regionais de Educação (DIREC) e criando, em substituição, 27 Núcleos Regionais de Educação (NRE). A distribuição desses núcleos respeitaria a divisão do Estado em Territórios de Identidade.

Na segunda etapa, participam do Festival Regional as 15 (quinze) músicas pré-selecionadas⁸ por uma comissão instituída pela DIREC e escolhidas entre as músicas vencedoras dos Minifestivais Escolares. Nessa fase, cada DIREC fica responsável pela contratação de músicos e formação de uma banda que acompanhará os alunos intérpretes nos ensaios e nas apresentações no Festival Regional, pela instituição de uma comissão julgadora que participará do julgamento das canções, pela premiação das melhores canções, pela gravação da canção vencedora em CD e em estúdio, e pela inscrição da canção que representará a DIREC na pré-seleção das músicas do Festival Estadual, a ser realizada na SEC/BA em Salvador.

A terceira e última etapa, agora sob a responsabilidade da equipe coordenadora dos Projetos Estruturantes, a Coordenação de Projetos Intersetoriais da Secretaria Estadual de Educação recebe as 33 músicas vencedoras dos Festivais Regionais e realiza uma pré-seleção de onde selecionará as 15 músicas finalistas. As DIRECs pré-selecionadas são comunicadas da escolha e organizarão os preparativos para o deslocamento dos intérpretes juntamente com o compositor, caso não seja o mesmo aluno, como também de um professor acompanhante para Salvador, local onde os finalistas participarão de cursos preparatórios durante a semana que antecede a realização do Festival Estadual. Estes cursos preparatórios têm como objetivo possibilitar uma instrumentalização técnica aos alunos, e envolve aulas de preparação vocal, corporal, interpretação, noções espaciais, ensaios e gravação em estúdio. A DIREC também organiza uma caravana de alunos e professores da região para comporem a plateia do Festival Estadual, participando como torcida do seu representante.

A SEC/BA providencia a hospedagem dos alunos intérpretes, compositores, e do professor acompanhante, em hotéis da cidade de Salvador de onde parte a logística montada para orientá-los e os deslocamentos necessários para a realização das atividades de formação e preparação. A Secretaria monta, também, uma comissão julgadora e premia as três melhores canções, sem ordem de classificação. Há premiação também para o melhor intérprete masculino e feminino. Entre os critérios do projeto ficou estabelecido que a premiação deve obedecer a natureza do projeto, sendo distribuído teclados profissionais para as três melhores canções, uma guitarra elétrica

⁸ A DIREC da cidade de Jacobina possui um total de 27 escolas estaduais sob a sua jurisdição, incluindo as escolas da cidade de Capim Grosso.

para o melhor intérprete masculino e outra para a intérprete feminina, como também um violão para cada um dos 15 finalistas.

Os direitos autorais das 15 canções finalistas ficam sob o domínio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, podendo ela fazer uso da obra, imagem e voz, além de transmitir o Festival Estadual ou reexibi-lo em qualquer tempo pelos meios de comunicação disponíveis, como TV, internet ou em outras tecnologias (CD, DVD, MD). As 15 canções serão também publicadas sob a forma de um livreto, o Cancioneiro Estudantil, com um CD e DVD, e distribuído nas escolas da rede.

5.1.2 O TAL

O projeto TAL (Tempos de Arte Literária) é uma ação de caráter cultural no campo da arte literária que está disponível para a rede de escolas estaduais desde o ano de 2009, ano em que foi realizado o primeiro Sarau Estadual. O TAL foi elaborado com base na concepção de arte engajada, ideia que concebe a literatura, e a arte em geral, como um produto que resulta da experiência humana, e que, portanto, parte do contexto da vida real, dos homens reais e de suas relações sociais. É uma concepção de literatura que vai de encontro com a visão tradicional da “arte pela arte”, isto é, à concepção da obra de arte como um produto com existência distinta da experiência humana e frequentemente identificada com a construção, o livro, a música ou a poesia, produtos dotados de existência externa e física e dissociados da experiência vivida. Então, se a arte literária tem suas raízes nos eventos, atos e sofrimentos do cotidiano do povo,

[...] a produção literária estudantil constitui um meio para os estudantes expressarem suas visões de mundo e um lugar de aprendizagem das letras, de interpretação do mundo e de posicionamento diante dele, além de entender a escola como o “lugar do encontro”. (NOBRE, 2011, p. 186)

Os objetivos da aplicação do TAL nas escolas, descritos por seus formuladores, e expostos no documento que sintetiza os Projetos Estruturantes, são:

Estimular a produção literária nos contextos escolares e a valorização das manifestações culturais regionais; contribuir para a formação da intelectualidade e espiritualidade (ético e artístico) e, com isso, abrir

caminhos literários para a participação social; compreender a arte literária como objeto de ampliação do conhecimento do saber e de prazer; promover um ambiente educacional prazeroso no qual a cultura, a arte literária e a educação se expressem em sintonia, contribuindo para a transformação dos contextos escolares; estimular o gosto pela leitura e literatura, a arte de ler, de interpretar e de escrever, respeitando os distintos gêneros e estilos das diversas escolas literárias; criar espaços apropriados para os encontros e rodas literárias nos ambientes escolares; promover o desenvolvimento das linguagens literárias e de valores essenciais para a motivação do viver e, assim, contribuir para o rompimento com o modelo rígido de ensino e de aprendizagem ainda presente na educação; influir sobre o mercado da arte literária, estimulando os novos cultores e produtores. (BAHIA, 2010, p. 13)

A articulação do TAL ao planejamento pedagógico do professor implica no desenvolvimento de atividades que tratem da produção de obras literárias nos seus diversos gêneros textuais: poesia, conto, prosa, cordel, crônicas, novelas, cartas e etc, associados às experiências de vida dos alunos. A inscrição no projeto é de iniciativa dos alunos e cabe aos professores incentivarem a participação e orientarem os alunos interessados.

Somente poderão participar do TAL os estudantes matriculados na rede de escolas públicas do Estado da Bahia e que estejam cursando o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), o Ensino Médio ou equivalentes (EJA – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Ensino Normal). As escolas que desejarem realizar o projeto TAL devem se manifestar preenchendo o documento de adesão a fim de receber o apoio financeiro da SEC/BA para a realização da etapa escolar.

Assim como o FACE, o TAL também ocorre em três etapas. A primeira etapa, que ocorre na escola, envolve a produção de leituras, a criação literária e a realização dos processos seletivos através do Sarau Escolar, onde será escolhido o representante da escola no Sarau Regional. Para auxiliar a criação literária estudantil, processo considerado mais importante entre as três fases de realização do projeto, a SEC/BA sugere que as escolas envolvam os professores de Arte, Língua Portuguesa e Literatura e outras disciplinas afins, como também os artistas locais, estimulem leituras e o exercício da literatura através da realização de oficinas literárias. Cada obra pode envolver a inscrição de, no máximo, dois alunos, com exceção do gênero novela, que poderá contar com até cinco intérpretes, sendo que cada aluno só poderá concorrer com uma produção.

Finalizada a primeira etapa, com a realização do Sarau Escolar e escolha da obra literária eleita por corpo de jurados montado pela comissão organizadora da escola, o autor da obra recebe um prêmio e participará da pré-seleção do Sarau Regional que ocorre na cidade sede da DIREC que jurisdiciona a escola participante. Ao receberem as inscrições das obras vencedoras dos Saraus Escolares, os coordenadores dos Projetos Estruturantes lotados na DIREC organizam uma comissão que realiza a pré-seleção para a escolha das obras que participarão do Sarau Regional⁹. No Sarau Regional, a DIREC, através da sua comissão organizadora e julgadora escolhe as três melhores obras e as inscrevem na SEC/BA, onde ocorre uma pré-seleção das trinta e três obras que irão participar do Sarau Estadual na capital do Estado. A comissão responsável pela seleção é formada por membros do campo literário, independente dos técnicos da Secretaria, que avaliarão a “originalidade, clareza textual, criatividade, estética, desconsiderando, portanto, o critério espacial” (BAHIA, 2015, p. 21).

A SEC/BA recebe os finalistas, os autores e intérpretes, juntamente com um professor acompanhante, com uma semana de antecedência da realização do evento, e os hospedam em hotéis da cidade de Salvador, onde se localiza a logística montada para orientá-los nos deslocamentos necessários para a realização dos cursos preparatórios, que envolvem oficinas de teatro, interpretação e de literatura.

Enquanto a premiação dos melhores autores nas duas primeiras fases, obedecendo à natureza do projeto e os recursos disponibilizados, é de responsabilidade da instituição que realiza, no Sarau Estadual ficou assentido que a premiação é um notebook para as três melhores obras como também para o aluno destaque na interpretação, sendo que todas as obras passam por uma sistematização sob a forma da publicação de um livreto intitulado Poética Estudantil e distribuído nas escolas da rede.

⁹ Na DIREC da cidade de Jacobina existe a prática de escolher, no máximo, 15 obras para participar do Sarau Regional, quantidade que acaba dependendo do número de escolas que aderem ao projeto.

5.2 A pesquisa *in situ*

5.2.1 Contextualização

Há duas particularidades dos projetos culturais da SEC/BA que chamam a atenção. A primeira é o fato da adesão aos projetos ser de livre escolha, tanto por parte da escola quanto por parte dos alunos, e não colocado como um componente curricular obrigatório. Essa característica do projeto favorece a criação de relações interpessoais muito benéficas para uma educação que visa o desenvolvimento da individualidade, da autonomia intelectual e moral, respeitando os aspectos sócios afetivos da aprendizagem. A segunda particularidade é o fato de tratar a produção artística como uma forma de expressão de uma visão de mundo, abandonando a visão tradicional de arte pela arte e situando-a como um produto resultado da experiência. Essa postura está de acordo com a concepção de conhecimento como algo que não é objetivo nem neutro, mas consequência de um processo dialético fruto do entrelaçamento das experiências individuais com o ambiente social.

Não reificar a arte significa, também, não reificar o conhecimento, que por sua vez passa por uma valorização do indivíduo em sua subjetividade, e pela necessidade de construção de uma relação de cooperação e reciprocidade entre os atores envolvidos nos contextos de aprendizagem. Nesses ambientes, a aprendizagem prestigiada é a que utiliza a alteridade como princípio fundante do processo pedagógico, onde é possível, ao mesmo tempo, aceitar o ponto de vista do outro e perceber-se também nele. Leva-nos a acreditar que o conhecimento não é mais tratado como algo com existência independente e externa aos indivíduos, e trabalhado por uma razão dicotomizada e antagônica, onde o conhecimento é reificado e as experiências subjetivas tidas como sem importância.

A fim de conhecer as reais condições dadas à produção de conhecimento e à prática pedagógica nos Projetos Estruturantes intitulados Festival Anual da Canção Estudantil (FACE) e Tempos de Arte Literária (TAL), a presente pesquisa buscou acompanhar a sua aplicação no Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro, localizado

no município de Capim Grosso-Bahia, cidade que em 2010 contava com uma população de 26.577 habitantes¹⁰, e que dista 272 km de Salvador-Bahia (figura 1).



Figura 1 – Vista aérea da cidade de Capim Grosso.

Fonte: Marcos Carneiro (disponível em <http://www.ibamendes.com/2013/01/fotos-recentes-de-capim-grosso-bahia-v.html>)

O Colégio Edna Moreira Pinto Daltro (figuras 2 e 3) é jurisdicionado pela DIREC 16, localizada na cidade de Jacobina-Bahia, cidade que se localiza a 330 km de Salvador-Bahia e 60 km de Capim Grosso. Este Colégio possuía em 2012 um total de 1024 (um mil e vinte e quatro) alunos matriculados, sendo que 172 (cento e setenta e dois) matriculados em turmas de Ensino Fundamental II (no Colégio existem somente turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II), e 852 (oitocentos e cinquenta e dois) alunos em turmas de Ensino Médio e equivalentes (Educação de Jovens e Adultos – EJA), sendo considerado um colégio de médio porte. No ano de 2012, o Colégio encontrava-se com um quadro de 45 professores para atender as necessidades pedagógicas da escola.

Faço parte do quadro de professores dessa escola e a sua escolha se deve pelo fato de já possuir uma proximidade com a comunidade, o que facilita a realização de

¹⁰ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, disponível no site <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290687>.

uma pesquisa de cunho etnográfico. Esse acompanhamento se estendeu entre os meses de agosto de 2012 a novembro de 2014.



Figura 2 – Área interna do Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.



Figura 3 – Área interna do Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

5.2.2 Estudo realizado no ano de 2012

A primeira adesão do Colégio Edna aos projetos FACE e TAL ocorreu em 2009, e desde então vem sendo aplicados anualmente. No ano de 2012, data de início dessa pesquisa, foi um ano atípico para as escolas da rede estadual devido a uma greve dos professores. As aulas haviam começado no dia 06 (seis) de fevereiro, mas a greve provocou uma interrupção das atividades. A greve teve início no dia 11 (onze) de abril de 2012¹¹ e se estendeu até o dia 06 (seis) de agosto do mesmo ano. Devido a isso, as aulas nas escolas estaduais ficaram suspensas por um total de 115 (cento e quinze) dias.

A forma como a Secretaria Estadual de Educação vem implementando os projetos nas escolas sofre alterações a cada ano. No ano de 2012, segundo a coordenadora pedagógica do Colégio Edna Daltro, a Secretaria havia orientado que os projetos fossem inseridos na prática pedagógica da escola desde o começo do ano letivo, incluindo-os no planejamento do professor, que começa a ser realizado na Jornada Pedagógica. Mas a greve acabou atrapalhando o trabalho de execução desse planejamento, sem contar que o envolvimento dos professores no acompanhamento dos alunos inscritos no projeto foi muito pequeno. Segundo a coordenadora pedagógica da escola, esse fraco acompanhamento não era fato exclusivo do ano de greve, mas ocorreu nos anos anteriores também.

5.2.2.1 A relação do corpo docente com os Projetos Estruturantes

Segundo informações obtidas junto à coordenadora pedagógica, no ano de 2011 o Colégio Edna Daltro havia aderido a três projetos culturais, o FACE, o TAL e o AVE, e apenas uma professora havia ficado responsável pela sensibilização e inscrição dos alunos, assim como pela orientação na criação dos textos dos alunos inscritos no FACE e no TAL. Para garantir a preparação da composição musical dos alunos inscritos no FACE, a direção do Colégio havia contratado dois músicos da cidade. A proposta dos

¹¹ Os professores decidiram entrar em greve para forçar o governo estadual a conceder um reajuste salarial de 22,22% e garantir a implantação do piso salarial da categoria, estipulado pelo governo federal, na época, no valor de R\$ 1.451,00 para professores com carga de trabalho de 40 horas semanais.

Projetos Estruturantes é repassada às escolas tanto por videoconferências¹², das quais participam os coordenadores pedagógicos, mais um ou dois professores de cada escola, quanto por oficinas de sensibilização que ocorrem nas cidades sedes das Diretorias Regionais de Educação. Os coordenadores dos Projetos Estruturantes lotados na DIREC participam de formações em Salvador e multiplicam essa formação em sua região através de oficinas destinadas aos professores das escolas. Entre 2 (dois) a 4 (quatro) professores de cada escola participam dessas formações, que por sua vez ficam responsáveis pelo andamento dos projetos em suas escolas e por multiplicarem as informações entre os colegas de trabalho.

No ano de 2012, o Colégio Edna havia aderido a 5 (cinco) projetos culturais: FACE, TAL, AVE, PROVE e EPA. A coordenadora pedagógica se queixava de que toda a carga de trabalho havia ficado sob sua responsabilidade, fato que ela atribuía ao desinteresse dos professores para a realização do trabalho necessário em sala de aula, assim como pela sensibilização dos alunos. Quando questionada sobre a relação dos professores da escola com os projetos ela fez o seguinte comentário:

Eu tive um professor na escola que veio perguntar, Carol como é que estão os projetos? Precisa da minha ajuda para alguma coisa? Quer que eu acompanhe algum aluno? Tive um professor numa gama de mais de 35 professores que tem na escola. E todos foram informados. Eu tive um momento de sensibilização com os professores, não foram todos, mas boa parte dos professores, além de enviar e-mails, além de estar usando o Facebook para divulgar, e fazendo toda essa divulgação. Então, não é falta de informação, é falta de querer participar, ou de acreditar no projeto, ou de acreditar que o aluno é capaz...(ENTREVISTA 1).

Mas, apesar dessa fraca participação dos professores, ela acreditava que havia conseguido avanços com relação ao ano anterior, pois,

esse ano tem minha figura na escola, do coordenador, que ele fica mais solto. Não tem a obrigatoriedade de estar em sala de aula fazendo as coisas. Então, tem como está tomando providências e está incentivando de uma forma mais efetiva. As formações que eu pude participar em Jacobina... então, a gente tentando trazer isso, a gente levou mais de um professor para participar da formação, da sensibilização em Jacobina. Então, tudo isso, de certa forma, já cresce. (ENTREVISTA 1).

¹² O Governo do Estado da Bahia possui um sistema de rede de dados interna que liga as várias sedes das Diretorias Regionais de Educação com a Secretaria Estadual de Educação, possibilitando a realização de videoconferências. São 33 pontos da rede distribuídos pelas várias cidades sedes da DIREC.

Nos anos anteriores não havia, na escola, a figura de um coordenador, e o desenvolvimento dos projetos ficava somente a cargo dos professores. Questionado diretamente aos professores que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa sobre o seu possível não envolvimento nos projetos, a professora de redação disse que não se envolveu para evitar mais trabalho, pois estava com problemas de saúde e não quis acumular mais atividades. Também informou que lhe faltava informações sobre os projetos, já que a referida professora não sabia quais eram os objetivos deles (DIÁRIO, p. 3 e 5)

Outra professora de Língua Portuguesa e Redação comentou que o tempo era muito curto para trabalhar nos projetos, e que o seu planejamento da unidade não tinha nada a ver com o FACE ou com o TAL (DIÁRIO, p. 6). Na primeira unidade havia trabalhado produções textuais com relação a um tema ligado aos problemas sociais, que já fazia parte do seu planejamento do início do ano. Durante a segunda unidade a professora havia trabalhado com produção textual sobre regras e combinados de convivência na escola com os alunos, e também com a leitura de um paradidático. Durante a terceira unidade trabalhou com regras gramaticais. Com relação aos projetos FACE e TAL, ela diz que pediu para ver a produção de um determinado aluno que havia se inscrito, mas o aluno não a entregou, havia dito que iria entregar a outro professor e que já estava tudo certo (DIÁRIO, p. 3, 6 e 7).

Foi constatado, através de conversas com outros professores, que eles percebiam uma desarticulação entre as produções textuais exigidas pelos projetos FACE e TAL e a produção textual realizada em sala de aula. Aderir aos projetos, segundo eles, significava dedicar-se a um tempo de trabalho específico, mesmo entre aqueles que já trabalhavam com produção de textos em sala de aula. Sendo opinião desses professores que a aplicação dos referidos projetos necessitava da adoção de uma metodologia “externa”, que se impunha “de fora”, e que para incluí-la e “encaixá-la” no seu plano, teria que ter um tempo de dedicação a mais e haver mais discussões sobre a proposta dos projetos. Era necessário a organização de um tempo extra para a realização dessas discussões, o que acabava se tornando mais trabalho para o professor. Foi fator decisivo para o não envolvimento e a desarticulação dos projetos com os planos de trabalho, a falta de informação, compreensão, ou até mesmo aceitação da proposta pedagógica dos projetos (DIÁRIO, p. 5).

Uma fala emblemática que retrata a concepção dos professores sobre a proposta dos projetos culturais da SEC/BA é a contida no depoimento de uma professora que explica o motivo do seu não interesse pelo projeto FACE. Ela relata que não se sentia motivada porque “era um projeto de fora” e não algo dela, e acrescentou, “o FACE é arte! Eu vejo como arte.” Quando questionada sobre como selecionava os conteúdos que iria trabalhar com os alunos durante o ano letivo, ela respondeu que escolhia pelos assuntos que são cobrados no vestibular (DIÁRIO, p. 89). Esta fala da professora é exemplar para entender o comportamento de alguns professores, pois retrata a visão que predomina entre eles sobre o que seja arte, conteúdo trabalhado nos projetos FACE e TAL.

Predomina, entre os professores, um conceito de que a arte trabalha com uma realidade proveniente do espírito livre do artista. Uma realidade que não interessa para a compreensão do “mundo real”. É a visão de que o conhecimento realmente válido é objetivo e neutro. Notamos, também, a prevalência de uma concepção epistemológica que prepondera a dicotomização entre sujeito e objeto e que é necessário separar o subjetivo do objetivo para compreender o “real”. De acordo com essa concepção, o planejamento dos professores deve estar voltado para a compreensão das questões objetivas do conhecimento, como os conteúdos que são cobrados no vestibular, por exemplo. As questões subjetivas pertencem ao campo da arte, algo que não contribui para a formação que a escola almeja.

O trabalho de convencimento dos alunos a participarem dos projetos foi realizado pela coordenadora pedagógica da escola. Ela descreve essa tarefa da seguinte forma:

O meu [trabalho] de coordenadora é de estar aqui dois dias de manhã, dois dias à tarde, acompanhando de longe e tentando convencer os meninos a participarem, a mostrar que eles são capazes. Aqueles que eu já vejo, já sei que tem, digamos em relação ao FACE, que tem uma tendência musical, ou que já trabalha alguma forma com música, seja em igreja, seja que eu vejo cantarolando ai, seja que se destaque em algum tipo de projeto, a gente vai e chama mais de perto, “vê ai, faz ai uma música, acho que vai ser legal, tu consegue! Quer minha ajuda?” (ENTREVISTA 1).

Nesse recrutamento, a coordenadora conseguiu reunir alunos que já possuíam um certo nível de comprometimento e motivação para se envolverem na proposta dos projetos. Esses alunos recrutados se enquadravam em vários níveis diferentes de

conhecimento com relação à composição musical, desde aquele que conseguia compor uma melodia sem a ajuda do profissional contratado pela escola, quanto outros que apenas possuíam interesse e curiosidade, mas que careciam de uma educação musical básica. Devido a isso, e utilizando-se dos recursos financeiros que a SEC/BA disponibilizava para as escolas, a direção da escola recorria à ajuda de um músico da comunidade. Esse profissional¹³ foi contratado para acompanhar os alunos inscritos no FACE. Com relação aos alunos inscritos no TAL, não houve contratação de qualquer profissional a fim de realizar acompanhamento, ficando a cargo dos próprios professores da escola.

O músico contratado ficou responsável por realizar encontros com os alunos inscritos no FACE, e repassar para eles, de forma individual ou em grupo, noções elementares que possibilitassem a composição da música e a sua interpretação, tendo como base o texto por eles produzido (figura 4). Esse profissional também ficou responsável para ajudá-los a escolher o gênero musical e a construir o arranjo, caso os alunos necessitassem, de forma que respeitasse a configuração e os elementos que os alunos traziam em suas obras. A coordenadora descreve uma das orientações passadas pelo músico aos alunos:

Tem uma questão de métrica, interessante, que Kelvin [o músico contratado] falou sobre tudo isso, hoje de manhã [conversa realizada numa tarde do dia 30/08/2012]. O cuidado que eles devem ter com ritmo. Então, ele deu algumas dicas. Ele disse para os meninos: “peguem a letra que vocês já têm, e circulem todas as sílabas tônicas”. Eu percebi que nem todos os meninos sabiam o que era sílaba tônica, [risos da coordenadora], diga-se de passagem, “marquem todas as sílabas tônicas e cantem a música do jeito que vocês pensam batendo palmas [faz o som das palmas]. A palma tem que sempre estar na sílaba tônica”. Isso é coisa de composição. Se a sílaba tônica não está no ritmo, aí a música não consegue sair, a parte melódica. (ENTREVISTA 1).

¹³ Esse profissional é um jovem músico da cidade de Capim Grosso, autodidata, intérprete, mas que também já trabalhava como arranjador e havia sido maestro na orquestra da cidade.



Figura 4 – Momento de encontro entre o músico contratado pela escola e alunos inscritos no projeto FACE (2012).

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

5.2.2.2 A relação dos estudantes com os projetos FACE e TAL

A fim de entender as motivações dos alunos e o processo de produção das obras, procurei entrar em contato com os inscritos nos projetos, objetos dessa pesquisa. Tive a oportunidade de conversar com 9 (nove) desses alunos. Em seus depoimentos, eles puderam relatar as razões da participação e as condições de produção como, por exemplo, na conversa que ocorreu com o aluno Leonardo do 9º ano do Ensino Fundamental II, inscrito no TAL com uma poesia. Segundo Leonardo, ele se inscreveu porque gostava muito de escrever, sendo esta a segunda vez que participava. Para criar o texto, em uma parte foi ajudado por sua mãe e outra vez sozinho. Não teve qualquer contato com os professores da escola na construção textual. Sua poesia fala sobre a importância de se ter uma moradia adequada. (DIÁRIO, p. 13)

A aluna Geórgia, também do 9º ano do Ensino Fundamental II, realizou inscrição no TAL, com uma poesia, e no FACE com uma música. Era a sua primeira vez, e resolveu participar porque gosta de cantar, inclusive já havia composto outras letras de músicas, mas nunca achava que estavam boas. A mãe é uma pessoa que gosta de cantar, não profissionalmente, mas entre amigos. Criou os textos sozinho. Não solicitou ajuda de nenhum de seus professores. O músico contratado pela escola a encorajou a participar e também a orientou na construção do arranjo da música. O tema da música era sobre um amor que havia acabado, e o da poesia era sobre a vida. (DIÁRIO, p. 13 e 14)

A aluna Joiane, do 3º ano do Ensino Médio, estava inscrita no TAL com uma poesia. Era a sua primeira vez, e resolveu participar porque gosta de atividades artísticas. Faz parte de um grupo de teatro da cidade e participa da AEC-TEA¹⁴ e da Igreja Católica. Assistiu ao Sarau Escolar do ano de 2011, o que a motivou a participar em 2012. Fez o texto sozinha. Como o tema da sua poesia era sobre as coisas boas e ruins do Brasil, havia pedido à professora de Geografia para falar sobre problemas sociais do Brasil, mas ela não a atendeu alegando que já tinha feito algo nesse sentido em sala de aula. (DIÁRIO, p. 15 e 16)

O aluno Gabriel, do 1º ano do Ensino Médio, havia se inscrito no TAL com uma poesia. Mencionou que sempre gostou de escrever poesias. Tinha tentado participar em 2010, mas não foi selecionado pelo professor (nesse ano as poesias eram pré-selecionadas para participar do Sarau Escolar). Era a segunda vez que estava participando, pois em 2011 também havia participado do TAL, ano em que ele não tinha sido o criador do texto, mas somente o intérprete. Agora iria participar como autor e intérprete. Havia criado o texto com a ajuda de dois colegas de sua turma. Um havia dado um palpite sobre uma palavra que melhor se encaixava, e outro na arrumação das estrofes. Tinha vontade de mostrar a algum professor para pedir opinião sobre pontuação, rima, organização, mas não teve oportunidade, pois o tempo entre a criação do texto e a participação no sarau foi muito curto. (DIÁRIO, p. 16 e 17)

A aluna Natália, do 1º ano do Ensino Médio, estava inscrita no TAL com uma poesia, e era a primeira vez que participava. Fez o texto em casa sozinha, em apenas 20 (vinte) minutos. Sempre gostou de escrever e possuía outras poesias guardadas. (DIÁRIO, p. 19)

A aluna Maria, do 9º ano do Ensino Fundamental II, participava pela primeira vez do FACE. Já havia participado de outros concursos através da filarmônica da Igreja Católica, da qual era integrante. Participava também do coral da Igreja. Toca violoncelo, instrumento que vai utilizar na sua apresentação. Toca também violão, e está aprendendo saxofone. O professor de música da filarmônica da qual participa, já havia lhe ajudado em outras criações, mas não para essa música. Fez a letra da música

¹⁴ A Associação Educativa-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade (AEC-TEA) é uma instituição educacional comunitária de voluntariado localizada na cidade de Capim Grosso que desenvolve cursos de línguas estrangeiras e de sinais, dança, teatro e fotografias.

sozinha, que conta a história da sua vida, descrevendo o seu sonho com relação à música. (DIÁRIO, p. 20 e 21)

Já o aluno Joanderson, do 1º ano do Ensino Médio, era a segunda vez que participava do FACE. Participou no ano de 2011 e havia ficado na segunda colocação no Minifestival Escolar. Faz parte do grupo musical da igreja da qual participa, onde também, já participou de concursos de música gospel. O músico contratado pela escola o ajudou a construir a melodia da música, que falava sobre a paz. (DIÁRIO, p. 22 e 23)

A aluna Márcia, do 2º ano do Ensino Médio, estava inscrita no FACE. Era a primeira vez que participava. Gosta de cantar e canta na igreja a qual frequenta. Fez a letra sozinha. Um colega do grupo musical da igreja, e que também possui um estúdio de música, a ajudou na construção da melodia. O tema da sua música foi sobre as ações do homem que acabam prejudicando o mundo e que muitos não enxergam, mas que era preciso mudar. (DIÁRIO, p. 23 e 24)

A aluna Naiane, do 2º ano do Ensino Médio, estava inscrita no TAL com uma poesia. Era a primeira vez que participava. Fazia o que ela chama de “rabiscos” em casa, mas nunca teve coragem de mostrar para ninguém. Já havia feito outras produções literárias em sala de aula proveniente de atividades solicitadas pelos professores, um cordel a pedido da professora de História e um poema dadaísta a pedido da professora de Artes, produções das quais se orgulha. O poema inscrito no Sarau Escolar foi criado a partir de uma atividade da professora de Sociologia sobre o escritor baiano, Jorge Amado. Depois da versão do texto, mostrou a outros professores que lhe deram dicas de como melhorá-lo. (DIÁRIO, p. 25 e 26)

5.2.2.3 Culminância dos projetos na escola (2012)

No encerramento dos projetos participaram 6 (seis) alunos no Sarau Escolar, e 6 (seis) alunos no Minifestival Escolar. O júri, formado por pessoas da comunidade, escolhidos entre Licenciados em Letras e músicos da cidade (figura 6), elegeu as duas melhores obras literárias (Joiane em 1º e Naiane em 2º lugar), e as duas melhores canções (Joanderson em 1º e Geórgia em 2º). A melhor canção e a melhor obra literária

participaram da etapa regional, mas não foram classificadas para participarem da pré-seleção para a terceira e última fase em Salvador.



Figura 5 – Espaço da escola preparado para a realização do Minifestival e do Sarau Escolar (2012).
Fonte : Acervo pessoal do pesquisador.



Figura 6 – Comissão julgadora do Minifestival e do Sarau Escolar (2012).
Fonte : Acervo pessoal do pesquisador.



Figura 7 – Apresentação de aluna no Sarau Escolar (2012).
Fonte : Acervo pessoal do pesquisador.



Figura 8 – Apresentação de dupla de alunos no Minifestival Escolar (2012).
Fonte : Acervo pessoal do pesquisador.

5.2.3 Análise dos dados colhidos em 2012

Neste primeiro período de observação, que se estendeu de agosto a novembro de 2012, para o levantamento de dados foram utilizadas várias fontes, como a análise dos documentos disponibilizados pela SEC/BA sobre os Projetos Estruturantes para a rede de escolas, entrevistas com os professores, com a coordenadora pedagógica, com a diretora do Colégio Edna Moreira Pinto Daltro, e com os alunos inscritos nos projetos FACE e TAL, assim como observações anotadas no diário de campo.

5.2.3.1 *Categorias de análise*

No intuito de entender o fenômeno estudado e com o propósito de melhor articular nossa análise dos dados para encontrar respostas para as questões de pesquisa, buscamos classificar os dados recolhidos em unidades fundamentais de interpretação. Destas unidades emergiram duas categorias que serviram de orientação para nossa análise.

5.2.3.1.1. Dificuldade dos professores em se integrar à metodologia de desenvolvimento dos projetos FACE e TAL

A primeira categoria constatada neste período de observação foi a *dificuldade dos professores em se integrar à metodologia de desenvolvimento dos projetos FACE e TAL*. O fraco envolvimento do corpo docente do Colégio Edna Moreira Pinto Daltro nos projetos culturais dos quais a escola se inscreveu, fato esse relatado pela coordenadora pedagógica da escola e presente nos depoimentos tanto dos professores quanto dos alunos inscritos nos projetos, são ocorrências que comprovam esta dificuldade.

O Colégio Estadual Edna Daltro vem aplicando os projetos FACE e TAL anualmente desde 2009, mas no ano 2012 ainda preocupava a coordenadora a falta de

adesão dos professores. De acordo com o relato de alguns professores, recolhido e anotado no diário de campo, o não envolvimento se devia a dois principais fatores: primeiro a um distanciamento existente entre o planejamento pessoal do professor e a proposta dos projetos, que poderia ser explicado pelo não entendimento dos objetivos desejados pela SEC/BA com tais projetos, como também pela tentativa de evitar “trabalho a mais” com a inclusão da proposta dos projetos ao plano de curso. Como segundo fator está o fato dos projetos terem sido pensados e criados por profissionais da SEC/BA e disponibilizados para as escolas da rede, sendo vistos, dessa forma, como algo externo, imposto de cima para baixo.

5.2.3.1.2. A prática pedagógica dos projetos estabelece outras relações entre os atores envolvidos que não as baseadas na centralização do professor enquanto produtor de aprendizagens

Outra categoria de análise observada foi o da *prática pedagógica dos projetos estabelecer outras relações entre os atores envolvidos que não as baseadas na centralização do professor enquanto produtor de aprendizagens*. A independência e a liberdade para aprender, proporcionada aos alunos para a realização de suas produções artísticas e constatada na forma de participação e na maneira como os alunos produziram seus textos nos projetos, remetem a um princípio norteador de aprendizagem não mais baseado no modelo instrucionista, mas nas interações interpessoais ocorridas entre os atores envolvidos no desenvolvimento dos projetos.

De acordo com os depoimentos dos alunos inscritos, foi constatado que, devido à inscrição nos projetos ser de livre iniciativa, essa adesão acaba desfazendo o sentimento de obrigatoriedade e prevalecendo um clima de liberdade para aprender, criando também relações de cooperação entre os participantes, os profissionais envolvidos e outras pessoas mais próximas aos alunos. As aprendizagens ocorriam através desses contatos dos alunos com as pessoas disponíveis. Para produzir as obras e pedir orientações, os alunos recorriam, informalmente, aos colegas de escola, familiares, pessoas conhecidas da comunidade, ao músico contratado pela escola, ou até mesmo

professores, aqueles de maior aproximação. Nesta conversa com os alunos inscritos no FACE e no TAL, foi constatado que os alunos não tinham sido “treinados” por seus professores para participarem. O envolvimento das outras pessoas na produção da obra era mais periférica, menos central. A produção das obras ocorria às margens das atividades formais da sala de aula. No processo de aprendizagem, a maior participação era mesmo dos alunos.

5.2.4 Estudo realizado no ano de 2013

5.2.4.1. Jornada Pedagógica e a adesão da escola aos Projetos Estruturantes

No ano de 2013 tive a oportunidade de acompanhar as discussões realizadas na Jornada Pedagógica da escola sobre os Projetos. Foram 3 (três) dias de reunião, e acompanhei essas discussões com o objetivo de entender os motivos que levavam os professores a aderirem aos projetos FACE e TAL.

A reunião foi dirigida pela coordenadora pedagógica da escola. Já no primeiro dia ela entrou na discussão sobre os Projetos Estruturantes, propondo a adesão da escola alegando que o planejamento do ano letivo não poderia “passar por cima [sic.]” da proposta da SEC/BA (DIÁRIO, p. 125). Uma professora presente na reunião concordou com essa colocação da coordenadora, argumentando que realmente não poderia ocorrer isso, já que “existia uma hierarquia a ser seguida” (DIÁRIO, p. 125). Logo após essas primeiras discussões, a coordenadora iniciou uma exposição das propostas dos projetos através de slides, explicando que um dos objetivos do FACE é seguir a proposta do Ministério da Educação de integração do ensino de música ao currículo escolar, instituída pela Lei Federal nº 11.769/2008 (DIÁRIO, p. 125). Momento em que uma professora pediu a palavra e levantou a seguinte questão: “Será se a gente sabe integrar o FACE ao currículo da escola? [sic.]” (DIÁRIO, p. 126). E a reunião seguiu sem que os professores debatessem sobre o questionamento da professora.

Em seguida, os professores entraram na discussão sobre os benefícios da adesão da escola aos projetos culturais, momento em que a coordenadora pedagógica perguntou

sobre a quantidade de alunos que participavam desses projetos. Prontamente uma das professoras presentes respondeu dizendo que a quantidade de alunos inscritos sempre foi muito pequena em relação à quantidade de alunos matriculados na escola. Outros professores concordaram com essa afirmação e propuseram que a escola se preocupasse mais em atender os interesses da maioria dos alunos. Uma professora argumentou que poderia ser viável a adesão, pois a participação dos alunos nesses projetos poderia garantir o envolvimento deles nos objetivos da escola, caso se condicionasse a inscrição dos alunos nos projetos ao seu desempenho em sala de aula, aproveitando o interesse de participação para fazer com que alunos cumprissem com “o real papel deles na escola” (DIÁRIO, p. 126 e 127).

Essa discussão revela o quanto os professores estavam divididos sobre os benefícios que a escola teria com a aplicação desses projetos. Interessante notar que mesmo em relação à minoria que defendia a adesão, os argumentos utilizados não tinham vinculação a possíveis benefícios pedagógicos existentes na proposta dos projetos para a educação dos alunos. O interesse não estava nos projetos em si. O grupo que apoiava a adesão afirmava que ela deveria ocorrer ou para obedecer à hierarquia existente entre a Secretaria de Educação e o Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro, ou por um provável benefício que os professores poderiam alcançar ao se aproveitarem do interesse que os alunos tinham em participar, utilizando-se, assim, dos projetos como punição/recompensa, com a finalidade de garantir um comportamento desejado por parte dos alunos.

Engrossando a ala dos que não enxergavam qualquer vantagem pedagógica nos projetos, um professor se manifestou afirmando que esses projetos não garantiam a aprendizagem porque, primeiro selecionavam somente alunos com habilidades específicas, e segundo porque, ao se trabalhar a construção de textos em sala de aula, quem acabava sendo o sujeito do texto não era o aluno, mas o professor (DIÁRIO, p. 127 e 128).

Os professores não conseguiram chegar a um acordo sobre a adesão ou não aos projetos, e a discussão encaminhou-se para uma apresentação do diagnóstico da escola, utilizando-se de dados sistematizados pelos resultados das avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação como a Prova Brasil, o Avalie, o ENEM e o

IDEB. Em seguida os professores passaram a discutir estratégias que poderiam elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola.

No segundo dia de reunião, no intuito de criar uma referência para as discussões sobre as melhores estratégias de elevação da qualidade do ensino/aprendizagem na escola, a coordenadora sugeriu que a partir daquele momento os professores presentes chegassem a um consenso sobre os valores que a comunidade escolar deveria aspirar com relação à formação dos alunos, para, em seguida, elaborar os objetivos da escola e definir uma identidade para a instituição. Depois de algumas horas de debates, os professores conseguiram elaborar o texto que explicitava qual deveria ser a missão da escola: *“Oportunizar educação de qualidade a todos os educandos, usando os resultados de avaliações internas e externas como norteadoras das práticas pedagógicas, colaborando com o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam o exercício da cidadania e o ingresso na educação superior, realizando projetos interdisciplinares que estimulem uma aprendizagem significativa e a integração escola-família-comunidade”*.

Fazendo uma associação entre os discursos dos professores e a missão da escola, elaborada por eles, revela-se uma contradição entre o que os professores almejam para a escola e a posição realmente assumida por eles. Enquanto almejam uma escola que propicie “o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam o exercício da cidadania” e que as práticas pedagógicas “estimulem uma aprendizagem significativa e a integração escola-família-comunidade”, esperam atingir isso valorizando relações hierárquicas, garantindo a *transmissão* de conhecimento, através da aplicação de um currículo formal, impessoal, e exigindo que os alunos cumpram com o que eles chamam de “real papel deles na escola”. Ficam, então, as seguintes dúvidas: qual é a concepção de cidadania contida nesse projeto pedagógico? A de um aluno passivo e submisso, que apenas se enquadra a um sistema pré-determinado, memorizando as informações passadas pelo professor, pessoa responsável para passar para os alunos o que eles devem saber? E o que se entende por aprendizagem significativa? Será a simples reprodução por parte dos alunos do que vem previamente estabelecido no currículo formal?

A partir da definição da missão da escola, cada professor deveria então, elaborar as estratégias de sua disciplina de forma a oportunizar uma “educação de qualidade”. Foram levantadas algumas estratégias gerais como: incentivar a pesquisa entre os

alunos, trabalhar os conteúdos programáticos de forma contextualizada, com mais aulas práticas, diversificar metodologias a fim de atender as diversas dificuldades apresentadas pelos alunos.

Cada professor deveria elaborar sua estratégia pedagógica de acordo com as especificidades de cada disciplina, utilizando-se, também, das estratégias gerais, visando atingir a missão da escola. Uma professora, aproveitando o momento da discussão e preocupada com a indisciplina dos alunos, como também com seus desinteresses nos estudos, propõe que também fosse criada maneiras que pudessem mostrar aos alunos que “eles não podem fazer o que quiserem” (DIÁRIO, p. 136).

Durante o debate dessas estratégias, uma professora sugeriu que retomassem a discussão sobre os Projetos Estruturantes. A coordenadora pedagógica interferiu explicando que os objetivos desses projetos já eram conhecidos por todos e que por isso eles não deveriam ser o foco da reunião naquele momento. A mesma professora retrucou afirmando que, apesar de já existir um conhecimento sobre os objetivos desses projetos, eles não estavam sendo aplicados do jeito que deveriam ser aplicados (DIÁRIO, p. 146).

Essa preocupação da professora em retomar a discussão sobre os Projetos Estruturantes não parecia ser compartilhada por seus colegas. A sua preocupação em discutir se a forma como os projetos estavam sendo aplicados na escola estava correta ou não chamou à atenção da pesquisa, pois, até que ponto o interesse dos professores em discutir os Projetos Estruturantes estava ocorrendo de forma regular? Nesse momento ficou perceptível a influência que a presença do pesquisador na reunião estava exercendo no comportamento dos professores. O fato deles se interessarem em discutir os Projetos Estruturantes estava sendo ocasionado pela pesquisa que estava sendo feita. Até porque, todos ali presentes sabiam que se tratava de uma análise das possíveis contribuições que os projetos FACE e TAL poderiam trazer para a melhoria da prática pedagógica da escola.

Dois professores presentes retomaram a ideia de que esses projetos atendiam somente a uma minoria da escola, e que nem todos os alunos se identificavam. E que, na verdade, esses projetos acabavam era selecionando alunos (DIÁRIO, p. 146). A coordenadora pedagógica insistiu na validade desses projetos argumentando que eles

poderiam ser utilizados de maneira a estimular a pesquisa, fomentando esse comportamento entre os alunos (DIÁRIO, p. 146).

Um professor, concordando com a viabilidade dos projetos, retomou a ideia de condicionar a inscrição dos alunos, mas agora a atrelando ao resultado dos alunos nas atividades de pesquisas. Segundo esse professor, os alunos que apresentassem os melhores resultados nos projetos de pesquisa propostos pelos diversos professores em suas disciplinas, teriam seus textos selecionados e indicados para participarem do FACE e do TAL (DIÁRIO, p. 148). Esse argumento do professor recuperava a ideia de utilização desses projetos como punição/recompensa para alcançar um comportamento desejado nos alunos. Cabe saber se o aluno que se dedicou para a produção de bons textos nas atividades de pesquisa iria ter o interesse de participar dos projetos culturais.

Tentando encerrar as discussões sobre os projetos, a coordenadora esclareceu que o trabalho realizado com os Projetos Estruturantes já era conhecido por todos e que se deveria tentar articular as produções de textos, necessárias para o desenvolvimento dos mesmos, com o planejamento de cada disciplina, pois a proposta da Secretaria era que essas produções não fossem realizadas de forma separada, mas integrada ao planejamento (DIÁRIO, p. 151 e 152). Uma professora de Geografia se posicionou afirmando que o aluno teria que aprender era “o bê-á-bá da Geografia”, e que isso tudo era “conversa fiada da Secretaria [sic.]”. Segundo esta professora, estes projetos estavam sendo desenvolvidos “porque está rolando dinheiro, que é o que interessa [sic.]”. (DIÁRIO, p. 153).

O terceiro e último dia de reunião foi utilizado o turno da manhã para que um grupo de professores apresentasse um projeto desenvolvido por eles que tratava da prevenção de uso de drogas entre os alunos da escola. O referido projeto, segundo apresentação dos professores envolvidos, foi elaborado com o intuito de solucionar o problema relatado, buscando resgatar a autoridade perdida tanto pela família quanto pela escola e que um dos objetivos do projeto era justamente abranger a família, a comunidade e outras pessoas do círculo social dos alunos, para juntar esforços (DIÁRIO, p. 159 e 160). Citaram a importância da relação entre pais e filhos e a necessidade da obediência às regras. Uma das professoras da equipe citou o fato de que a escola também possuía regras, mas que os alunos não as seguiam, pelo contrário, procuravam formas de burlar as proibições estabelecidas, como o não uso do celular em

sala de aula, por exemplo (DIÁRIO, p. 160 e 161). Outra professora envolvida levantou o problema dos pais estarem hoje buscando suprir a falta de amor com a permissividade, fator que, segundo ela, comprometia o comportamento dos jovens.

É interessante observar a relação que os professores estabelecem entre educação e obediência a regras. Esta relação está presente no discurso desses professores do projeto de prevenção de drogas, como em outras discussões também, e corrobora com a concepção de um ideal de formação de um aluno passivo. Acreditam que, para se conquistar a adesão a determinados comportamentos e seguir as regras impostas pela escola, deve-se negar atitudes permissivas que levem os alunos a fazerem “o que quiserem”. É necessário exigir disciplina e demonstrar respeito à estrutura hierárquica existente. Está implícita a noção de que existem pessoas que criam regras e outras que simplesmente obedecem. Em momento algum é sugerido a criação de um tipo de relação interpessoal estabelecida pela reciprocidade entre os indivíduos ou pela construção de uma relação de alteridade. O tipo de relação que se estabelece é a que tem como premissa a unilateralidade. Há um único interesse: o de conquistar um determinado comportamento. Negam a possibilidade de interação entre os sujeitos e o comportamento desejado, com possibilidades de uma construção de sentidos para a existência das regras, construção essa que poderia ocorrer através do debate e do diálogo entre as partes envolvidas.

Nesse ponto fica clara a indisposição existente entre os professores em perceberem as vantagens de se adotar uma concepção pedagógica que se utiliza da experiência individual como caminho para a formação do aluno. Uma concepção epistemológica que não reifique o conhecimento, mas o humanize, valorizando a iniciativa e o pensamento livre como forma dos alunos exporem sua visão de mundo e de se colocarem diante de um problema. Qualquer maneira de agir nesse sentido poderia ser confundida com permissividade ou simplesmente com “deixar o aluno fazer o que quer”. Não aceitam a ideia de que valorizar a iniciativa e o pensamento livre, não significa, necessariamente, o mesmo que permissividade, mas oportunizar ao aluno condições para que ele tome decisões com base em sua experiência, assumindo, assim, o controle da sua própria formação.

O que predomina entre os professores é a ideia de que a formação do aluno é uma função do docente. Nessa postura, para se seguir um determinado comportamento

ou regra, a preservação da hierarquia existente entre os que determinam e os que obedecem é mais importante do que a construção individual de sentido. Falta a esses professores o entendimento de que se o aluno tem um determinado comportamento é porque esse comportamento é fruto de um aprendizado, por mais inaceitável que seja. E a melhor forma para mudarmos um comportamento é aprendendo, através do acesso a outras experiências, e não pela simples imposição.

Outro momento da reunião foi utilizado para a apresentação de outro projeto desenvolvido na escola, esse idealizado por um professor de Educação Física que, segundo esse professor, seu projeto – intitulado Projeto Educativo Cultural Afro Som – busca valorizar a cultura dos afrodescendentes brasileiros através do ensino da música percussiva e da dança. O professor afirmou que, através do projeto Afro Som, havia conseguido formar um grupo com os alunos, com o qual passou a construir um sentido de comunidade, de família, e onde foi possível cobrar obediência dos integrantes que passaram a se dedicar mais aos estudos (DIÁRIO, p. 162 e 163). Afirmava que a “filosofia do Afro Som” é a de se preocupar com o outro, ou seja, quando um integrante apresentava dificuldades em qualquer disciplina, formavam-se grupos de estudos para permitir que um pudesse ajudar o outro.

A escola havia comprado os instrumentos de percussão com recursos próprios e o projeto Afro Som fazia bastante sucesso entre os alunos. O professor enfatizava que o grupo possuía 32 (trinta e dois) integrantes, mas que para cada integrante havia mais 10 (dez) querendo entrar. Citou o exemplo de um aluno que saiu da escola onde estudava e se matriculou no Colégio Edna para poder participar, pois uma das regras de inscrição no Afro Som era do aluno estar matriculado neste Colégio (DIÁRIO, p. 164). Também comentou que, através do Afro Som, havia viajado com o grupo para outras cidades da região para fazer apresentações, inclusive havia o intento de tocar na Alemanha (DIÁRIO, p. 164 e 165). Um dos alunos integrantes do projeto fez um depoimento e declarou para o grupo de professores presentes que, antes de ser integrante do grupo, era “bagunceira”, mas que agora “não bagunça mais” (DIÁRIO, p. 163).

Um grupo de professores presentes na reunião ficou animado com a apresentação e com os resultados alcançados pelo projeto Afro Som. Um desses professores se pronunciou dizendo que a formação de um grupo desses era a oportunidade do professor falar e os alunos atenderem, deles finalmente aderirem ao

que a escola propunha, de valorizarem a educação e deixarem de bagunça em sala de aula (DIÁRIO, p. 165). Aproveitando-se da atmosfera instalada na reunião, o professor idealizador do projeto virou-se para o grupo de alunos e disse que, se os professores cobravam é porque queriam o crescimento de todos, que queriam o bem de todos eles, por isso é que existia a cobrança (DIÁRIO, p. 165 e 166). Alguns professores afirmaram perante o grupo de alunos que agora iriam cobrar mais deles, e sugeriram o que os integrantes deveriam passar a fazer: dar mais apoio aos projetos da escola, levar o nome do Colégio positivamente, usar a biblioteca, gostar de ler. Momento em que um dos alunos do grupo falou: “Gostar de ler não!” (DIÁRIO, p. 166). E uma professora aproveitou para reforçar a ideia da maioria: “sala de aula é conteúdo! E eu sou chata com disciplina” (DIÁRIO, p. 170), “os alunos têm que saber que vieram para cá para estudar, ou não?” (DIÁRIO, p. 171).

Terminada a Jornada Pedagógica, os professores se reuniram em outro momento para realizarem o planejamento coletivo. Durante a reunião, a coordenadora pedagógica avisou ao grupo de professores presentes que ficou decidido que a escola, no ano letivo de 2013, iria aderir a cinco dos projetos culturais estruturantes: o FACE, o TAL, o PROVE, o AVE e o EPA, mas não se estabeleceu qualquer condição para que o aluno participasse. A coordenadora pedagógica distribuiu responsabilidades sobre o andamento dos projetos por áreas de conhecimento, estipulando que os professores de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias seriam os responsáveis por integrar o TAL e o AVE em seu planejamento, a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias integraria os projetos EPA e PROVE, e o FACE entraria no planejamento de todas as áreas (DIÁRIO, p. 232).

5.2.4.2 Integração dos Projetos Estruturantes FACE e TAL ao planejamento dos professores

A fim de acompanhar essa integração, durante o ano letivo, foi observada a associação dos objetivos do FACE e do TAL ao planejamento de 3 (três) professoras. A integração realizada por duas dessas professoras se resumiu na solicitação aos seus alunos de uma produção textual ao final da explicação do conteúdo,

de forma a avaliar a aprendizagem dos alunos. Foi o caso de uma professora que desenvolveu um projeto de prevenção de drogas em suas turmas do 1º ano do Ensino Médio, e que ao final pediu que os alunos realizassem uma produção textual com o tema ligado ao uso de drogas, sendo que os alunos poderiam se posicionar através da criação de uma letra de música ou utilizando-se dos diversos gêneros literários existentes (DIÁRIO, p. 261).

A segunda integração do FACE e do TAL observada foi a realizada pela professora de Física nas suas turmas do Ensino Médio. A professora trabalhou com seus alunos conceitos de Física durante toda a primeira unidade. No final da unidade ela procurou fazer uma relação dos conceitos trabalhados com o cotidiano dos alunos. Para isso a professora levou para a sala de aula textos que buscavam mostrar a aplicação desses conceitos no dia-a-dia. Também levou os alunos para o laboratório de informática, onde acessaram sites com softwares educativos que simulavam experimentos práticos.

Depois dessa experiência ela pediu que os alunos construíssem textos explicativos sobre os conceitos abordados no gênero textual que preferissem (poesia, crônica, cordel, conto, prosa, novelas, cartas e etc). Foi pedido que construíssem esse texto em sala de aula e não foi permitido que os alunos os levassem para casa. Para a realização dessa atividade, a professora precisou utilizar aulas geminadas que possuía nas turmas. Depois que a professora recebeu os textos, os leu para a turma e constatou que haviam alunos que tinham copiado partes do livro de Física. Como a regra pré-estabelecida era a da construção de um texto original, a professora os devolveu e reteve aqueles que considerou ter atendido suas expectativas (DIÁRIO, p. 302 e 303). Quando questionada sobre a qualidade dos textos, a professora informou que os alunos precisavam de uma melhor orientação sobre a estrutura do gênero escolhido, mas que não se sentia capaz de realizar esse tipo de orientação (DIÁRIO, p. 303 e 304).

Uma terceira professora observada trabalhou diretamente com o gênero cordel em suas turmas de alunos do Ensino Médio. Foi discutido com os alunos a estrutura e os elementos organizacionais do cordel, para em seguida pedir que produzissem seus próprios cordéis. Ocorreram várias produções com temas livres que foram organizadas em forma de livretos e expostas no corredor da escola (figuras 9 e 10). Quando a

professora tentou incentivá-los a participarem do TAL eles não quiseram por motivo de vergonha ou por medo de falar em público (DIÁRIO, p. 306).



Figura 9 – Varal de cordel expondo o resultado do trabalho com o gênero cordel.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.



Figura 10 – Cordel intitulado “O degozinho e as mulé” produzido por aluno.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

5.2.4.3 Conversa com os estudantes inscritos nos projetos FACE e TAL

Depois dessas observações, retomei as conversas com os alunos inscritos nos projetos FACE e TAL, e através delas foi constatado que, mais uma vez, a construção das obras havia partido de condições criadas pelos próprios alunos. As produções foram elaboradas utilizando-se dos espaços criados por eles mesmos, por intermédio de conversas com amigos, familiares, colegas, ou por contatos estabelecidos com alguns professores mais próximos. Apesar de um maior envolvimento dos professores no ano de 2013, tentando integrar o seu planejamento pedagógico aos objetivos dos projetos, os textos inscritos pelos alunos no FACE e no TAL, mais uma vez, não foram construídos em sala de aula, através das atividades planejadas pelos professores. Os textos criados pelos alunos foram construídos através de interações ocorridas fora da sala de aula.

Assim como no ano de 2012, os professores não tiveram participação direta na construção dos textos dos alunos. Os textos inscritos nos projetos não foram resultados de planejamentos dos professores, nem de metodologias adotadas que pudessem aproveitar o desejo do aluno em se expressar, orientando-os, a partir de então, para a criação da melhor forma artística, ou sequer por qualquer método de ensino que exigisse apenas uma postura reativa ou receptiva por parte dos alunos. Os alunos inscritos eram os autores dos seus textos e os únicos interessados em procurar os meios para se expressarem. Conquistaram isso através de iniciativas próprias e procurando as informações necessárias para a sua evolução. Uma postura que entra em acordo com o que Papert (1986) propõe sobre a melhor forma para se ter domínio de um novo conhecimento. Segundo Papert, devemos estar dispostos e motivados a nos relacionar com as ideias que queremos conhecer e nos relacionar com elas utilizando-nos do nosso estilo pessoal para “vir a conhecer”. A procura por novas ideias e o tipo de relacionamento que se estabelece com elas não deve ser instituídas por terceiros, mas por nós mesmos, maneira com a qual se cria uma relação de identidade com o conhecimento adquirido.

A motivação dos alunos do TAL e do FACE para aprenderem sobre a melhor forma de se expressar, pode ser observada no depoimento de uma aluna inscrita no TAL. Segundo ela a motivação para participar do projeto estava em:

[..] ter a coragem de querer mostrar uma coisa que você fez e estava guardado só pra você ali. Até o momento que você vai... assim... expandir, mostrar. Eu acho que seja isso. A gente ter coragem de mostrar aquilo que a gente faz, o melhor da gente e não deixar escondido (ENTREVISTA 2).

Em outro depoimento, o de um aluno inscrito no FACE, podemos encontrar um relato da relação que ele estabelece com novas ideias, a produção de sentido e a sua capacidade de refletir criticamente sobre a sua própria experiência:

No meu caso foi assim, eu... meu aprendizado veio até para minha vida social mesmo. Porque a primeira vez que eu participei do FACE, que foi uma história engraçada também, que eu fiz a música num velório. [...] Até que a música comece: “você se foi, fingi que existe” e tal...[...] Eu fiz no velório. Só que ai quando eu fiz essa música, e que eu trouxe para o Colégio, a professora disse: “Não! Não pode ser assim. Tem que ser alguma coisa que está acontecendo no mundo”. Ai eu encaixei: Você se foi... foi embora... paz, paz... seu pai foi embora. Pronto! Ai eu encaixei na música: Ai você se foi fingi que não existo. Ficou sobre a paz! Ai deu pra encaixar. Eu fui com o ânimo todo, primeira vez. Ah! Que a música é boa! Vou ganhar! Não tem outra! Não tem pra ninguém! Fui lá participei a primeira vez, fiquei em segundo lugar. Ai foi tipo... pá! [...] Sabe? Na cara! Ai você olha... ai eu acabei adquirindo experiência. Que a gente tem que participar, não pelo ganhar. Ganhar é bom! Ninguém gosta de perder, mas temos que nos acostumar, porque tem coisas melhores. Foi ai que eu me aprofundi mais na letra. Parei de me preocupar mais com o ritmo, e fui me preocupando mais com a letra. Porque a letra foi o diferencial das músicas. Preocupei mais com a letra, e ai foi até uma experiência pra outras coisas, pra ir amadurecendo. Tanto na vida, na vida social, quanto nos projetos, no que eu escrevia (ENTREVISTA 2).

É interessante observar no depoimento desse aluno que ante o posicionamento da professora diante de sua produção ele conseguiu estabelecer uma interação com a interferência da professora produzindo um novo texto, de forma a conciliar o seu interesse com o dela, mas sem perder a sua relação de sentido com o texto.

As conexões que os alunos estabelecem com as suas experiências e as informações obtidas nas aulas, são também formas utilizadas por eles para melhorarem suas produções. O depoimento da mesma aluna inscrita no TAL descreve isso:

Porque assim... a professora de português mesmo, quem está fazendo uma poesia, e num sabe dividir... porque tem uma diferença entre sílaba poética pra sílaba que a gente conhece no dia-a-dia, ai a professora vai explicar isso para gente. Vai falar se pode ser livre, se pode ter tantas linhas em um, tantas linhas em outro. Isso é bom que ajuda! (ENTREVISTA 2).

E quando acham que precisam de ajuda de algum professor, o procuram. Foi isso o que fez outro aluno inscrito no TAL. Ele comentou o seguinte: “Da mesma forma a professora de História, ela estava me ajudando a encaixar o rumo da poesia. Assim, conversando com ela sobre o assunto da poesia, ela foi explicando um pouco ai eu... a gente começou a reescrever a poesia e foi encaixando lugar” (ENTREVISTA 2).

Os aspectos que comprometem a qualidade da obra dos alunos envolvem desde o nível de experiência das pessoas com as quais eles estabelecem interações, como também a qualidade dessas interações. Outro fator que entra em jogo é a própria postura adotada pelos alunos com relação ao que se quer aprender, podendo se contentarem ou não com determinados conhecimentos parciais obtidos, ou serem ou não negligentes na sua pesquisa.

5.2.4.4 Culminância dos Projetos Estruturantes na escola (2013)

Em 2013, 4 (quatro) alunos participaram do Sarau Escolar (figura 11), e 3 (três) alunos do Minifestival Escolar (figura 12). Os alunos vencedores do FACE e do TAL não conseguiram classificação na etapa regional. Mas os vencedores dos projetos AVE, EPA e PROVE na escola se classificaram entre os vencedores da etapa regional. Para participar da final dos projetos AVE e EPA não há pré-seleção, basta estar entre os classificados da etapa regional. Os alunos do AVE e do EPA participaram da etapa em Salvador entre o finalistas estaduais, mas não ficaram entre as melhores obras do Estado. Os alunos do PROVE não foram pré-selecionados para participarem da etapa estadual, pois não ficaram entre os 15 vídeos pré-selecionados para a final.



Figura 11 – Apresentação de aluna no Sarau Escolar (2013).
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador



Figura 12 – Apresentação de estudante no Minifestival Escolar (2013)
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

5.2.5 Análise dos dados colhidos em 2013

Neste segundo período de observação, agora se estendendo desde o início do ano letivo de 2013, que ocorreu no mês de abril, até a culminância dos Projetos Estruturantes em Salvador, no mês de novembro, para o levantamento dos dados foram utilizadas entrevistas com os alunos inscritos nos projetos FACE e TAL, observação participante em reuniões e aulas dos professores, análise de atividades produzidas pelos professores e alunos nas salas de aulas. Recorremos, também, a conversas informais com professores e alunos, não deixando de lado o diário de campo.

5.2.5.1 *Categorias de análise*

5.2.5.1.1 *Dificuldade dos professores em se integrar à metodologia de desenvolvimento dos projetos FACE e TAL*

A primeira categoria de análise que surgiu nos dados colhidos no ano de 2012, a *dificuldade dos professores em se integrar à metodologia de desenvolvimento dos projetos FACE e TAL*, se confirma nesse segundo grupo de dados. Podemos utilizar a pergunta feita pela professora durante a jornada pedagógica realizada no início do ano letivo, e que ficou sem resposta por parte dos seus colegas, como esclarecedora dessa dificuldade: “Será se a gente sabe integrar o FACE ao currículo da escola?” (DIÁRIO, p. 126).

Devido à dinâmica diferenciada conferida aos projetos não estar de acordo com relações cotidianas da sala de aula, essa dificuldade se apresenta devido ao caráter intrincado da superação do paradigma estabelecido de educação, já que necessita negar modelos de pensamento, princípios e métodos de educação há muito solidificados. Fino (2009) enriquece essa reflexão ao criticar o invariante da matriz cultural comum às escolas:

as escolas são locais onde se concentram comunidades de pessoas durante longos períodos de tempo entregues a tarefas semelhantes, pelo que partilham características comuns. Essas características relacionam-se com a mesma finalidade específica, com a mesma origem histórica, com elementos comuns do currículo que devem desenvolver, com procedimentos cristalizados ao longo de décadas, com crenças institucionalizadas sobre educação e sobre conhecimento e aprendizagem, com o que se acredita deverem ser os papéis dos seus membros, com o valor que as respectivas sociedades lhes atribuem. (FINO, 2009, p. 2).

Para os professores, existem procedimentos a serem realizados e papéis a serem cumpridos, e que não é a participação do Colégio nos projetos culturais como o FACE e TAL que vai possibilitar cumpri-los. A adesão concordada pelo grupo de professores a esses projetos não ocorre por acreditarem na eficiência educativa dos projetos culturais, mas por acreditarem estar cumprindo com um desses “papéis” que lhes cabem, o de respeitar a hierarquia existente entre a SEC/BA e o Colégio Edna Moreira Pinto Daltro. Apesar da adesão dos projetos ser propagada pela SEC/BA como algo voluntário para as escolas da rede estadual, os professores se sentem pressionados a aderir. Por não enxergarem vantagens pedagógicas nos projetos em si, e por perceberem que existem alunos que demonstram interesse em participar desses projetos, alguns passam a sugerir a associação da inscrição ao alcance de metas por parte dos alunos, de maneira a coagir os alunos a cumprirem com o que eles chamam de “o real papel deles na escola” (DIÁRIO, p. 126 e 127).

5.2.5.1.2 A prática pedagógica dos projetos estabelece outras relações entre os atores envolvidos que não as baseadas na centralização do professor enquanto produtor de aprendizagens.

A segunda categoria de análise observada no primeiro grupo de dados: o da *prática pedagógica dos projetos estabelecer outras relações entre os sujeitos da construção do conhecimento que não as baseadas na centralização do professor enquanto produtor de aprendizagens*, também se confirma nesse segundo período de observação. Mas, isso se dá pelo fato de todo processo de produção das obras artísticas dos alunos ocorrer às margens das atividades formais da escola. As condições criadas para a construção das obras artísticas partem de iniciativa dos próprios alunos,

que encontram seus próprios caminhos para alcançar suas metas. O músico contratado pela escola para auxiliar os alunos tem uma função apenas consultiva e auxiliadora, e não centralizadora do processo. As produções são elaboradas utilizando-se dos espaços criados pelos próprios alunos, por intermédio de conversas com amigos, familiares, colegas, com alguns professores mais próximos ou por contatos estabelecidos com o músico contratado.

5.2.6 Estudo realizado no ano de 2014

2014 foi o primeiro ano em que o ganhador do FACE do Colégio Edna Daltro ganhou também a etapa regional e foi pré-selecionado para participar do Festival Estadual, ficando classificado entre as 15 melhores músicas produzidas nas escolas da rede estadual. Além do FACE, o Colégio Edna conseguiu vaga também no EPA na etapa estadual. No projeto TAL, o Colégio conquistou a etapa regional, mas não foi selecionado para participar do Sarau Estadual.

Com a ida de um aluno do Colégio para Salvador, pude acompanhar as atividades desenvolvidas com os finalistas. Consegui observar o andamento das oficinas realizadas em Salvador apresentando-me como o professor acompanhante do aluno finalista do Colégio Edna Daltro. A preparação que os finalistas do FACE e do TAL realizam, dura uma semana e envolve cursos, ensaios, e gravações em estúdio. Em Salvador, eles entram em contato com um grupo muito heterogêneo. Encontram-se com autores de vários estilos musicais, participantes que são quase profissionais – que já fazem música, possuem bandas, ou escrevem textos literários em suas cidades –, com outros que estão pela primeira vez se aventurando na área da música e da literatura. E como todos os alunos ficaram uma semana hospedados no mesmo hotel, participando de atividades conjuntas, esse encontro possibilitou uma interação muito rica entre os participantes. Acabaram trocando muitas informações entre eles, tanto participantes que possuíam mais experiência quanto aqueles que estavam começando, aproveitando-se da miscelânea de referências que cada um trazia de suas cidades.



Figura 13 – Encontro informal de estudantes em um dos salões do hotel em Salvador.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador



Figura 14 – Momento de interação entre os estudantes em Salvador.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Para receber os alunos e os professores, é montada uma equipe de profissionais que fica responsável por conduzir os trabalhos de preparação dos participantes para o Festival Estadual. O diretor musical do FACE, um músico contratado pela SEC/BA, recebe as músicas enviadas pelas regionais, faz os arranjos, escreve as harmonias e passa as partituras para os músicos que compõem a banda do FACE. O diretor musical organiza os ensaios e acompanha o seu andamento como também as gravações das músicas em CD. Ele se coloca como um interlocutor entre os finalistas e os músicos da

banda, mas também dá contribuições como declara a professora Maria Ivanilde, idealizadora do FACE e do TAL:

[...] eles [o diretor musical e os professores das oficinas] vão trabalhar com o que chega do menino, por exemplo, o menino trouxe... pode... pode ter um elemento que incremente aquela letra? Pode! Ele vai sugerir, ele vai propor, mas ele não vai mudar a configuração, porque essa é a configuração do menino, mas ele vai sofisticar um pouco naquilo que for... que for fundamental. Então tem essas contribuições (ENTREVISTA 3).



Figura 15 – Gravação da música do representante do Colégio Edna em estúdio em Salvador.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Mas, segundo ela, essas contribuições são feitas com todo cuidado em manter essas referências que vem nos arranjos gravados nas regionais. Os finalistas do FACE passam, também, por aulas de canto, momento este quando são trabalhados aspectos específicos da sua canção e da interpretação (figura 15). Em entrevista concedida pela professora de canto, ela descreve a sua função no FACE, que é a de:

[...] dar ferramentas técnicas. Então, falar um pouco do processo técnico de cantar. O que é que precisa? Respiração, colocação, abertura. O que é que tecnicamente eles precisam. É um tempo muito curto às vezes para isso, mas é importante saber que isso existe. [...] E depois é um mergulho na música deles, nos elementos que eles trazem nas músicas. Então, na letra, em como ele executar melhor uma frase musical que ele mesmo sugeriu. Então, às vezes, a pessoa compõe a música, mas na hora de cantar ela não faz com tanta precisão quanto escreveu, entende? Então, fazer com que ele observe esses elementos

[...]. Além de corrigir coisas técnicas, uma nota não está afinando, se é... é... sei lá, uma frase não está bem feita cantada, a gente corrige, mas além disso é incitar ele a olhar para a música dele como intérprete. Então, que elementos, o que é que a letra diz, o que é que eu quero transmitir, como eu comunico a minha mensagem? Então, tudo isso para que a apresentação funcione como um todo não é? (ENTREVISTA 4).

Nesse trabalho da professora de canto, ela declara que tem todo cuidado em respeitar as características pessoais contidas nas letras, como ela mesmo diz:

[...] tem que ter cuidado até que ponto você não vai invadir um terreno que é muito precioso daquela pessoa, porque, às vezes você está tirando um elemento que é... é um elemento importantíssimo de aparecer no palco, entendeu? Então, se você faz uma sugestão de uma mudança de tom, se ele está tão acostumado a cantar no tom antigo, eu sei que ele, tecnicamente, que ele pode funcionar melhor se ele sobe um tom, mas se ele está num terreno de segurança no outro tom, e, naquele outro tom, ele consegue trazer um elemento que para ele é muito importante, para mim é mais importante que ele esteja à vontade nesse sentido (ENTREVISTA 4).



Figura 16 – Aula de canto para os integrantes do FACE em Salvador.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Tanto os finalistas do FACE, como também do TAL, passam por profissionais da área do teatro, para que os participantes tenham uma boa postura no palco enquanto eles estão cantando e interpretando, pois a qualidade das expressões não se resume às palavras escritas, faladas ou cantadas, mas envolve também os gestos, o movimento do corpo, enfim, a sua performance. Então os alunos necessitam da direção

de um profissional da arte cênica para colocar o texto no corpo, não só na voz, mas também para o corpo falar (figuras 16 e 17).



Figura 17 – Momento da aula de direção artística com estudantes do FACE.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

A preparação cênica do FACE é diferenciada do TAL, já que a preparação artística do FACE não está ligada diretamente a uma performance teatral, é uma performance musical. Em conversa com a profissional contratada pela SEC/BA, responsável pela direção artística do FACE, ela diz que o seu desafio é o de contribuir para a construção dessa performance artística de forma que não se torne uma coisa enrijecida, como a teatral. Em seu depoimento, ela relata que para conseguir contribuir é preciso:

[...] saber o percurso de cada um, trazer para ele essa consciência de que todo o fazer está com eles [...] Pertence a cada um. [...] Como prática metodológica, eu trabalho muito com o corpo. Com a desconstrução de couraças. O que são as couraças? São impedimentos que a gente vai construindo ao longo das nossas vivências, [...] entra a questão da educação familiar, os registros que ele tem do meio social dele, talvez a falta de alguns registros sociais, econômicos, culturais. [...] trabalho muito com a improvisação teatral [...] jogos, corpo, improvisação, e muita intuição, muita intuição para poder fazer mesclas de saberes. Práticas que eu vivenciei, que aí eu possa transportar para eles, para o contexto. Eu valorizo muito o contexto, contextualizo muito o que eu estou trabalhando. Qual é o meu objeto

de trabalho? Contexto e diálogo... diálogo. Preciso muito conversar com o outro, preciso muito também que o outro também se exponha. Porque se não tiver o outro se expondo, não existe o trabalho do lado de cá. Então é basicamente isso, o desenvolvimento do trabalho (ENTREVISTA 5).



Figura 18 – Momento da aula de direção artística com estudantes do FACE.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Os finalistas do TAL chegam, muitos deles, tímidos, e o trabalho da professora de teatro consiste, inicialmente, em deixar os participantes mais relaxados, menos tensos. No seu depoimento, ela resume o seu trabalho com os alunos:

No primeiro dia eu faço exercícios de integração, porque geralmente eles não se conhecem. E aí a... o objetivo, o grande objetivo desse momento é descontrair um pouco, relaxar, porque eles vêm bastante tensos, para uma competição, e eles não se conhecem. Então, tem sempre aquela fase do estranhamento inicial. Então, o grande objetivo é liberar as tensões, através de exercícios físicos e através de jogos de integração. A gente trabalha... primeiro a gente não pega no texto, a gente não fala do sarau, não toca nesse assunto. Muitos jogos mesmo para que eles consigam passar um tempo sem pensar. São jogos... a maioria são jogos que eu trago da... de Augusto Boal, que são jogos de desmecanização do corpo. Geralmente, em uma situação dessa, de competição, você fica com o racional muito no comando, e os jogos de Boal, eles fazem com que o corpo esteja no comando junto com o cérebro, que não haja essa hierarquia. Então são jogos que eles [...] têm que resolver. São rápidos, muito divertidos! A ideia também é que eles sejam felizes, se divirtam para que eles relaxem mesmo. Se sintam entre iguais, estejam bem relaxados mesmo. Os jogos são bem interessantes. Aí no segundo dia eu continuo com alguns jogos e começo a fazer exercícios de cena, postura do corpo, de cena, uso do espaço. Isso sem eles perceberem, assim... que está caminhando para chegar no texto, mas eu vou falando: perceba o espaço, perceba sua

projeção de voz, perceba a relação com o outro, olhar para a plateia, nos jogos. Então são jogos que não são mais sem plateia, os primeiros jogos eles não têm plateia, nos segundos jogos já tem uma relação palco plateia, já começam a fazer alguma coisa. E aí, já no finalzinho desse segundo momento eu peço que eles tragam uma palavra da obra deles, que eles pensem no personagem da obra deles, que eles tragam um pouco desse personagem. Então eu vou trazendo aos pouquinhos algumas referências subjetivas do texto, do universo do texto (ENTREVISTA 6).

Existe também um trabalho ligado diretamente ao texto dos participantes do TAL. Esse trabalho fica a cargo de professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especificamente professores do grupo de pesquisa GELING, um grupo de estudo e pesquisa em linguagem e literatura da Universidade. A professora responsável concedeu entrevista e resumiu o seu trabalho com os alunos:

A gente recebe os alunos, nós trabalhamos basicamente o texto deles [...] a gente traz autores... a gente escolhe cada ano um autor, que a gente privilegia as obras desse autor [...] quando a gente pega um autor, a gente trabalha a literatura desse autor com os alunos, [...] O objetivo mesmo é esse, não é? Fazê-los ver autores novos... autores. Entender a literatura de cada autor. Tanto que a gente faz interpretação de texto, a gente procura fazer com que eles, tanto que a gente traz sempre textos literários e textos que falem um pouco sobre o ato de ler, de todas as formas. Traz textos visuais, traz vídeos, para que eles interpretem e comentem sobre essa questão do ato de ler, a importância da leitura para quem escreve, a escrita, a produção do texto, as vivências que eles... que eles colocam no texto, a sensibilidade, a escolha de palavras, a sonoridade, tudo isso a gente mostra a eles que são... é esse conjunto de coisas não é? Que faz o texto, não é? E depois a produção deles, o próprio texto, processo de produção textual para que eles reflitam o processo de criação. Como é esse criar? Como é que conduziu? Batem papo em grupos, cada um fala da experiência do ato da escrita, como eles chegaram até chegar na fase final do texto. É mais um relato de experiência deles, essa troca. E a gente vem com essa formação de produção de texto [...] É isso aí basicamente o que a gente trabalha aqui. (ENTREVISTA 7)

O comprometimento dos alunos já estabelecido com a sua obra quando chegam para participar da final, o nível de experiência dos profissionais responsáveis pelas oficinas, como também a qualidade das interações estabelecidas entre esses profissionais e os alunos influencia na aprendizagem. As influências que essas interações exercem na zona de desenvolvimento proximal são facilmente percebidas na capacidade com que os participantes conseguem solucionar problemas que eles próprios estavam interessados em resolver, como timidez, falta de desenvoltura no palco e problemas na interpretação. As atividades de autorregulação propostas nas oficinas de

teatro, utilizando-se de exercícios de desmecanização do corpo, ou de desconstrução de “courageas”, atuam na dimensão individual de cada um, trabalhando diretamente nos empecilhos psicológicos presentes nos alunos. A relação de respeito entre todos, profissionais e alunos e a preocupação em eliminar qualquer espírito de competição entre os participantes, cria uma situação de proximidade que favorece um ambiente social de interação e uma rica troca de experiências.



Figura 19 – Apresentação de estudante no Sarau Estadual ocorrido em Salvador (2014).

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Apesar de ter sido apenas uma semana de contatos e experiências, houve uma clara evolução na maneira dos alunos expressarem suas obras. É percebido isso comparando-se a forma como se apresentaram na etapa escolar e na regional com a performance realizada no evento que encerra os projetos em Salvador (figura 18 e 19). Essa rápida evolução se deve a dois fatores: primeiro ao fato dos alunos já estarem envolvidos e comprometidos com um objetivo. E segundo, a qualidade das experiências intersubjetivas estabelecidas tanto entre todos os participantes do evento, trocando informações entre si, pessoas com mais experiência com pessoas que estão começando, quanto pela relação existente entre os alunos e os profissionais responsáveis pelos cursos e pelo acompanhamento. São pessoas que, além de terem uma afinidade com o tipo de conhecimento que aplicam, possuem uma larga experiência de atuação prática. Esses profissionais buscam estabelecer uma relação com os alunos de respeito às

referências que cada um traz como parte de sua identidade cultural. Esses encontros são tão satisfatórios para eles, que muitos buscam repetir a experiência de participar dessas oficinas em Salvador. Muitos deles tentam participar duas, três vezes, até completarem seus estudos na escola.



Figura 20 – Festival Estadual ocorrido em Salvador (2014).
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

5.2.7. Análise dos dados colhidos em 2014

O período de coleta de dados realizada no ano de 2014 ocorreu na semana da culminância dos Projetos Estruturantes em Salvador, no período de 23 a 30 de outubro de 2014, e também em época da entrevista cedida pela professora Maria Ivanilde Ferreira Nobre, idealizadora dos projetos FACE e TAL, no dia 28 de novembro do mesmo ano. As fontes de obtenção de dados foram as observações participantes realizadas nas oficinas preparatória dos finalistas dos projetos, as entrevistas com os profissionais responsáveis pelas oficinas e com a idealizadora dos projetos FACE e TAL, como também as anotações feitas no diário de campo.

5.2.7.1. *Categorias de análise*

5.2.7.1.1. *A experiência individual como foco das interações e as necessidades do aprendiz como fundamento da intervenção.*

Neste terceiro grupo de dados surge uma terceira categoria de análise que não se apresentou tão evidente nos dois primeiros anos de pesquisa: *a experiência individual como foco das interações e as necessidades do aprendiz como fundamento da intervenção*. Essa preocupação em preservar as referências trazidas pelos alunos é confirmada em todas as entrevistas realizadas pelos profissionais responsáveis pelas oficinas, como também na fala da professora Maria Ivanilde, que está citada no corpo do texto. A postura de orientar as intervenções de acordo com as necessidades dos aprendizes interfere de forma qualitativa no desenvolvimento comportamental dos finalistas, fato facilmente percebido na maneira como que os participantes conseguem solucionar problemas que eles próprios estavam interessados em resolver, como timidez, falta de desenvoltura no palco e problemas na interpretação.

5.2.7.1.2 *Dificuldade dos professores em se integrar à metodologia de desenvolvimento dos projetos FACE e TAL.*

A categoria de análise encontrada nos primeiros grupos de dados (2012 e 2013), *dificuldade dos professores em se integrar à metodologia de desenvolvimento dos projetos FACE e TAL*, não se confirma neste terceiro grupo devido ao fato do andamento dos projetos em Salvador ficar a cargo dos próprios idealizadores.

5.2.7.1.3 A prática pedagógica dos projetos estabelece outras relações entre os atores envolvidos que não as baseadas na centralização do professor enquanto produtor de aprendizagens.

A outra categoria observada nos primeiros grupos de dados, *prática pedagógica dos projetos estabelecer outras relações entre os atores envolvidos que não as baseadas na centralização do professor enquanto produtor de aprendizagens*, é confirmada neste terceiro grupo de dados. A ocorrência de relações interpessoais proporcionadas pelo encontro tanto entre os participantes do evento, onde havia pessoas com mais experiência entre pessoas que estão começando, quanto entre os alunos e os profissionais responsáveis pelos cursos e pelo acompanhamento, confirma esse fato. Os encontros dos profissionais com os finalistas ocorriam no formato de oficinas, onde aconteciam ensaios, exercícios práticos e trocas de experiências entre os participantes.

5.3.Respondendo as questões de pesquisa

Realizada a observação da prática pedagógica dos Projetos Estruturantes FACE e TAL nos anos de 2012, 2013 e 2014, e sua análise com a triangulação dos dados levantados através do desenvolvimento de linhas de convergência das categorias originárias da investigação, e estabelecendo articulações entre esses dados e os referenciais teóricos de nossa pesquisa, chegamos às seguintes respostas às questões de pesquisa:

- 1) O processo que desencadeia na produção artística dos estudantes no FACE e no TAL envolve realmente práticas pedagógicas inovadoras, e em que medida isso se dá?**

Podemos concluir que a prática pedagógica dos projetos FACE e TAL inova na medida em que rompe com as atividades tradicionais de ensino, trazendo para a escola

uma dinâmica diferente das práticas corriqueiras, sendo essa ocorrência o fator de maior dificuldade dos professores do Colégio Edna Moreira Pinto Daltro, em conseguir integrá-los ao seu planejamento.

Essas práticas pedagógicas dos projetos FACE e TAL proporcionam uma ruptura paradigmática com os pressupostos essenciais do paradigma fabril existentes na educação, pois envolvem os artistas da comunidade diretamente com a produção dos alunos, rompendo assim com a prática instrucionista da escola, além de promover encontros dos alunos com suas comunidades através da reunião de grupos de pessoas com interesses comuns. Promover encontros é instalar as condições necessárias para que os indivíduos construam seu conhecimento, pois aprender não é um processo individual e a identidade não é construída subjetivamente, mas intersubjetivamente, já que verdades são constatações interpessoais. A construção do sujeito acontece pela interação com outros pares e o conhecimento significativo, realmente útil, é construído pelo sujeito em sua relação com os outros e com o mundo.

2) Quais as contribuições advindas dos referidos projetos que podem ser consideradas relevantes para a construção de uma prática pedagógica que possibilite ao mesmo tempo uma inserção social qualitativa dos alunos e uma formação enquanto indivíduo emancipado e autônomo?

As contribuições advindas dos referidos projetos consideradas relevantes são encontradas no privilégio que a sua prática confere às relações interpessoais no estabelecimento das aprendizagens. Estas práticas levam em consideração a não imposição e a liberdade para aprender, respeitando o direito que cada pessoa tem de utilizar sua experiência da maneira que lhe é própria, o que possibilita a construção de sentidos individuais através da valorização da experiência e do comportamento volitivo. O fato de empregar a experiência individual como foco das interações e as necessidades do aprendiz como fundamento da intervenção, também se constitui numa contribuição desses projetos para a construção de uma prática pedagógica inovadora.

Os projetos FACE e TAL promovem a criação de contextos de aprendizagens ricos em nutrientes cognitivos, onde os alunos passam a ter uma grande autonomia e o

professor assume um papel mais periférico, servindo de assistente, recurso, guia, agente metacognitivo, muito mais que um transmissor (FINO, 2007, 2). Esses projetos consideram a apropriação do conhecimento como um processo de construção individual com base em uma interação dialética entre sujeito, objeto e meio social. Os encontros proporcionam interação, uma interconectividade do conhecimento, que por sua vez possibilita o confronto de ideias, estabelecem influências e discussão, e, como o próprio Papert afirma, uma boa discussão promove aprendizagem.

A participação nos festivais e nos saraus passa a ser o objetivo dos alunos, e a busca dos conhecimentos necessários para garantir o controle da forma de expressão é a maneira de obter êxito. Durante a etapa que ocorre na escola, os alunos constroem suas obras através de iniciativas próprias, encontrando pessoas e procurando informações necessárias para a sua evolução. Tomam para si a responsabilidade por sua aprendizagem e pelo desenvolvimento pessoal. As atividades pedagógicas das oficinas realizadas para os estudantes envolvidos nos projetos FACE e TAL, tanto na escola quanto com os finalistas em Salvador, estão voltadas para o atendimento das necessidades individuais de cada aprendiz, colocando ele como o responsável pela própria aprendizagem contínua e sabedor da maneira ideal de aprender novas qualificações.

O fato do processo de produção das obras artísticas dos alunos inscritos nos projetos ocorrerem às margens das atividades formais da escola não significa uma desvantagem, pelo contrário, devido à persistência dos invariantes culturais presentes na Escola (FINO, 2009), a forma como esses projetos são desenvolvidos garante que os alunos participantes alcancem uma aprendizagem significativa por aproveitarem-se da liberdade de pensamento, e por tornarem-se responsáveis pela sua própria aprendizagem, tendo como base para o crescimento as suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um fenômeno complexo, retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer, representa tanto um ideal como uma estratégia e tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. A demanda educativa da modernidade é pela formação de indivíduos críticos e autônomos, mas a Escola ainda não consegue responder a essa necessidade. Ela ainda está tão distante desse caminho que alguns autores já diferenciam a sua prática da real educação (FINO, 2009; GIROUX, 1986). Para esses autores, a Escola está impregnada pela cultura da escolarização, entendendo-se aqui escolarização como prática diferente de educação porque, enquanto aquela está a serviço da transferência de uma cultura dominante, a educação está voltada para a emancipação e para a formação de indivíduos autônomos.

As reivindicações educativas feitas dentro e fora da escola são em nome da qualidade, todos estão de acordo com tal aspiração. Contudo, além de simplesmente citá-las, devemos também defini-las, ou seja, esclarecer em que consistem as aspirações como formar pessoas críticas ou propiciar uma aprendizagem significativa. A criticidade que se exige da comunidade escolar é a da autorreflexão de suas práticas. Quais são os desafios hoje? Os nossos ideais de educação condizem com os fatos? Ou melhor, nossas práticas pedagógicas condizem com o nosso ideal de formação? Qual o tipo de indivíduo que queremos para a sociedade? Quando desenvolvemos um plano educacional a resposta dada a essas questões deve ser basilar.

Já nascemos num mundo social pré-estabelecido, no qual vamos formando nossa identidade a partir da interação com os pares. A construção do conhecimento objetivo por parte do sujeito parte de uma tentativa de se aproximar dos significados que os outros atribuem. Os indivíduos buscam adequar sua visão de mundo com as interpretações existentes de forma conciliatória. É preciso ressignificar o conceito de conhecimento retomando a palavra conhecer na sua etimologia, já que conhecer vem de *com*, “junto”, mais *gnoscer*, do grego “saber”.

Uma das principais críticas à Escola Tradicional é que as atividades realizadas não possuem qualquer valor intrínseco. O conhecimento é tratado como algo impessoal a ser memorizado e guardado para ser usado um dia no futuro. Esse conhecimento

encontra-se desumanizado, e é considerado como uma entidade indiscutível, sendo a principal tarefa dos professores, a de encontrar maneiras de ensiná-lo. O problema enfrentado pela maioria das disciplinas curriculares é que forçam o aprendiz a um padrão dissociado e impessoal de aprendizagem. Os conhecimentos transmitidos acabam tornando-se modelos exportados, isto é, que não fazem parte do arsenal próprio de um indivíduo. Não passam de “teorias idealizadas” que se constituem como um obstáculo para a aprendizagem. O ensino na escola acaba sendo um trabalho técnico e impessoal com um mínimo de impacto sobre o senso de identidade do aprendiz.

Mas todo conhecimento deve estar ligado a uma prática, pois o conhecimento útil é carregado de interesses, valores e contextualizado. Para Papert (1994) a aprendizagem é “suja”, isto é, não é limpa de emoções. A melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando do seu aprendizado. E a melhor forma de driblar a impessoalidade do currículo é aprender praticando, assumindo o comando do próprio desenvolvimento e desafiando a própria ideia de fronteiras entre as matérias. Só assim é possível mudar a ênfase de currículo formal e impessoal para uma exploração viva e empolgada por parte dos estudantes.

Quando o currículo da escola favorece liberdade ao aluno para se expressar de acordo com a sua identidade, possibilita que ele reflita criticamente sobre a sua própria experiência, dando-lhe o poder de se colocar diante de um determinado conhecimento. Constrói-se uma prática pedagógica em prol da emancipação dos indivíduos. Conhecer algo passa a ser trazer esse algo para o seu mundo, estabelecendo integração e cooperação entre a identidade de cada um e o conhecimento formal, buscando-se estabelecer o equilíbrio necessário entre sujeito e objeto para que ocorra a aprendizagem, empoderando assim os indivíduos, no sentido que Paulo Freire atribui, pois possibilita os meios necessários para a auto instrução. Passa-se a querer aprender, não para alcançar fins outros, mas no intuito de traçar o seu próprio destino, alcançar objetivos e viver melhor.

Para aprender a conhecer é necessário conhecer a si próprio. A arte é o exercício da singularidade, é a maneira idiossincrática do artista trabalhar a realidade. Para isso é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão e a expressão em forma. Valorizar as experiências dos alunos no processo de construção de conhecimento é estabelecer relações entre esse conhecimento e a

individualidade de cada um, não concebendo o aluno como um ignorante, mas construindo uma pedagogia do diálogo, da interação, através de uma relação de igualdade e de alteridade.

As produções desenvolvidas nos projetos FACE e TAL caracterizam-se como verdadeiros processos de imitação de produções culturais existentes na sociedade, pois sempre que se pede que os estudantes produzam textos, poesias, músicas, obras artísticas, sempre são colocadas como modelos produções artísticas já existentes e consagradas. Não é a imitação no sentido de cópia, mas a tentativa dos aprendizes em se aproximarem do culturalmente estabelecido. Dessa forma, as possibilidades criativas colocam-se nas maneiras de combinar ideias diferentes, mas já existentes, de maneira inesperada ou associá-las de maneira diferente quando o normal é não estarem associadas. A história da construção dos signos individuais é um processo fruto das interações entre a experiência individual e o que é culturalmente adquirido. E a conquista criativa está intimamente relacionada com o controle do meio pelo qual a criatividade se expressa.

No caso dos projetos analisados, podemos asseverar que as oficinas realizadas com artistas, tanto na escola quanto nas oficinas em Salvador, possibilitam aos participantes o contato direto com o contexto social em que estão inseridos, diminuindo a distância entre a atividade autêntica, onde estão os praticantes das situações reais e o conhecimento formal.

Esses projetos estimulam a produção de obras artísticas através do uso da linguagem musical e literária envolvendo aspectos do cotidiano dos alunos e da atualidade, de forma que a obra de arte não é confundida com a figura do produto artístico, mas se valora a substância expressiva contida, cuja expressão liga o produto artístico a um lócus. Tratar a arte como o resultado da experiência humana é valorizar o indivíduo. Possibilita aos alunos expressarem suas visões de mundo, proporcionando-lhes uma experiência estética. A experiência estética é a experiência de construção de sentido, sendo a experiência o fundamento de onde encontramos sentido para as coisas, isto é, o conhecimento é um derivado da experiência, pois as questões individuais são o ponto de partida para qualquer conhecimento significativo.

Tratar a arte como experiência é humanizar o conhecimento. Passa pela afirmação do indivíduo e de aceitá-lo como um ser não destituído de sensibilidade. Uma

ideia que vai de encontro ao racionalismo cartesiano, da pura razão, do pensar, que define o ser humano pelo simples ato de pensar. É uma concepção epistemológica que inclui também o sentir, o afetivo, a subjetividade, a necessidade da identificação com valores. É entender que o processo de aprendizagem não é um processo isolado da vida, mas que a formação se realiza por um ato de construção de sentido. Nessa perspectiva, desvincula-se da associação feita de informação como sendo conhecimento. Conhecimento deixa de ser a simples informação para ser a informação contextualizada, compreendida em seus valores e sentidos, pois para aprendermos precisamos estabelecer relações, dar significados, e não simplesmente memorizar. Resgatar a autonomia e tornar possível a auto regulação, é a melhor forma de preparar os indivíduos para o futuro que os aguardam.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. “**Educación después de Auschwitz**”. In: Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata, S. L, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Jornada Pedagógica 2015. **Síntese dos Projetos Estruturantes**. Salvador: SEC, 2015. Disponível em <http://www.educacao.ba.gov.br/node/16178>. Acessado em 29 de janeiro de 2015.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Poética Estudantil**. Salvador: SUDEB, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BERGER, Peter L. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Coleção Os Pensadores. **Adorno**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2ª ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010(a).

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010(b).

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método**: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura (p. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em 08 de março de 2015.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. Humanae, v. 1, n. 4, p. 45-54, Ago. 2011. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2014.

_____. **Inovação e invariante (cultural)**. In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). Políticas educativas: discursos e práticas (p.192-209). Funchal : Grafimadeira, 2009. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>. Acesso em 08 de março de 2015.

_____. **Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento**. In Fino, C.N. *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMA, 2011. p. 99-118. Disponível em http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf. Acesso em 16 ago. 2012.

_____. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se**. In FORUMA – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2, 2001. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>. Acesso em 9 ago. 2012.

_____. **Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação)**. In: III Colóquio DCE-UMA, 2007. Disponível em http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf. Acesso em 09 de agosto de 2012.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2002.

_____. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

_____. **Pedagogia radical: subsídios.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAUSER, Arnold. **A era do filme.** In: VELHO, Gilberto (org.). Sociologia da arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica.** In: Scientiae Studia: Revista Latino-Americana de Filosofia e História da Ciência. vol.5 no.3 São Paulo jul./set. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662007000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt, acesso em 14 de outubro de 2013.

_____. **Ser e tempo: Parte I.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 15ª Ed, 2005.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** São Paulo: Centauro, 2002.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAPASSADE, George. **As microssociologias.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** 6ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. **A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2ª ed., Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011(a).

_____. **O método 3: conhecimento do conhecimento.** 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Ciência com consciência.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011(b)

NOBRE, Maria Ivanilde Ferreira. **Tempos de Arte Literária (TAL) na Rede Estadual de Educação da Bahia.** In SANTOS, Cosme Batista dos; GARCÍA, Paulo César Souza; SEIDEL, Roberto Henrique (Orgs). Crítica cultural e Educação Básica:

diagnósticos, proposições e novos agenciamentos (p. 183-199). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **LOGO**: computadores e educação. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1986.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, S. A., 1959.

_____. **Epistemologia genética**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Para onde vai a educação?** 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

POPPER, Karl R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974. (vol. I).

_____. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1987. (vol. II).

_____. **La miséria del historicismo**. Madrid: Taurus Ediciones, S. A., 1973.

RAINWATER, Janette. **Você é o responsável**: guia de autoterapia. São Paulo: Sammus, 1987.

RENAUT, Alain. **O fim da autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

_____. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. 2ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ROBINSON, Ken. **Libertando o poder criativo**: as teorias sobre imaginação, criatividade e inovações que despertam os talentos reprimidos. São Paulo: HSM Editora, 2012.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. 4ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Tornar-se pessoa**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SIERRA, Fernando Sabirón. **Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales**. Zaragoza: MIRA EDITORES, S. A., 2006.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Porto: ASA Editores, 2000.

STRAUSS, Anselm L., **Espelhos e máscaras**: A busca de identidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 26^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2001(a).

_____. **O choque do futuro**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2001(b).

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. 2^a ed. Madri: Espasa Libros, 2011.

ANEXOS EM CD

1. Diário de campo – versão digitalizada
2. Áudio da entrevista 1 – entrevista realizada com a coordenadora pedagógica em 30-08-2012
3. Áudio da entrevista 2 – entrevista realizada com alunos do TAL e do FACE em 19-07-2013
4. Áudio da entrevista 3 – entrevista realizada com a professora Nide Nobre em 20-11-2014
5. Áudio da entrevista 4 – entrevista realizada com a professora de canto em 27-10-2014
6. Áudio da entrevista 5 – entrevista realizada com a diretora artística do FACE em 28-10-2014
7. Áudio da entrevista 6 – entrevista realizada com a diretora artística do TAL em 25-10-2014
8. Áudio da entrevista 7 – entrevista realizada com o grupo GELING em 27-10-2014
9. Versão PDF do documento síntese dos Projetos Estruturantes disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação para as escolas da rede de ensino.
10. Versão PDF da dissertação
11. Versão WORD da dissertação