



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Irina Ribeiro Querette

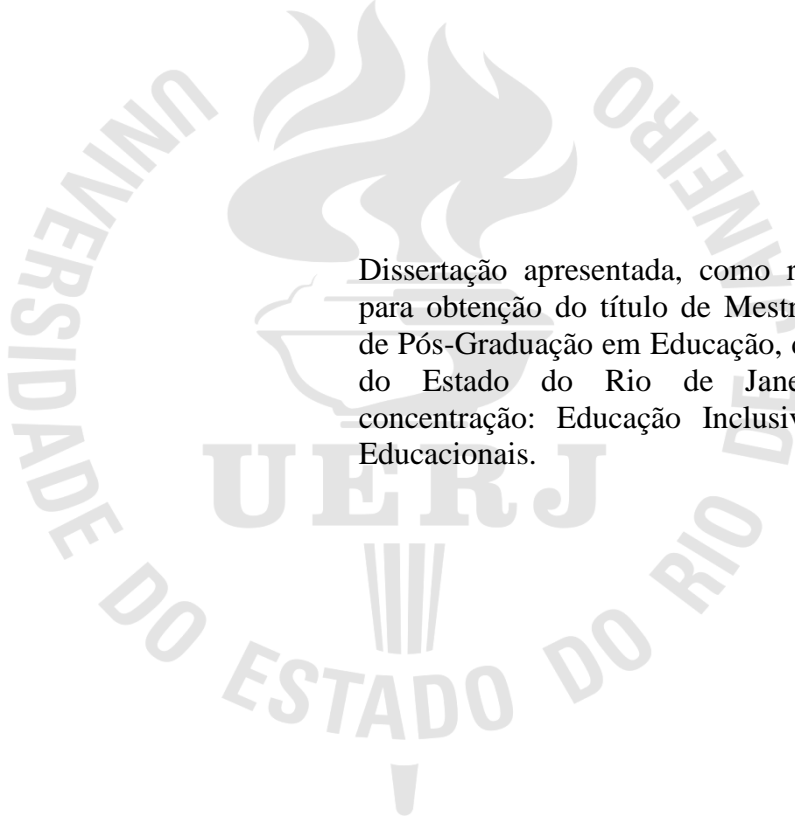
**Letramento e formação de professores: proposta de currículo para os  
cursos de formação de professores de ensino médio**

Rio de Janeiro

2017

Irina Ribeiro Querette

**Letramento e formação de professores: proposta de currículo para os cursos de  
formação de professores de ensino médio**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

Q4

Querette, Irina Ribeiro.

Letramento e formação de professores: proposta de currículo para os cursos de formação de professores de ensino médio / Irina Ribeiro Querette. – 2017. 84 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Brito, Flávia dos Santos Barbosa. II. Santos, Débora Martins dos. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Data

Irina Ribeiro Querette

**Letramento e formação de professores: proposta de currículo para os cursos de  
formação de professores de ensino médio**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 07 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)  
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Annie Gomes Redig  
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Almeida de Castro  
Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba

Rio de Janeiro

2017

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus filhos, Maria e André, com todo meu amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna, pela paciência e dedicação. Ter sido sua aluna foi um divisor de águas na minha vida.

Gratidão também às minhas companheiras de formação Janaina, Rosely e Loide, pelas trocas, pela cumplicidade e pelo companheirismo.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais agradeço por tão generosamente compartilharem suas experiências e conhecimentos. Beber dessa fonte foi fundamental para que esse trabalho fosse concluído.

À minha família, especialmente minha mãe, Luisa, e minha irmã, Joana, agradeço por todo o apoio e ajuda que disponibilizaram para o meu crescimento profissional.

À Selma, que tão diligentemente cuidou da minha casa e dos meus filhos, para que eu pudesse dar conta de mais esse desafio, minha gratidão.

Ao corpo docente e discente do ProPed – UERJ, agradeço pelo compartilhamento de experiências e saberes.

Aos diretores e coordenadores do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, especialmente Marelisa Ávila, agradeço por terem sido compreensivos com as demandas que a minha qualificação exigiu.

Finalmente, agradeço aos meus alunos, por serem minha inspiração e por fazerem da escola de formação de professores um lugar de sonhos.

## RESUMO

QUERETTE, Irina Ribeiro. *Letramento e formação de professores: proposta de currículo para os cursos de formação de professores de ensino médio*. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O objetivo deste trabalho é discutir as bases de um currículo para os cursos de formação de professores de ensino médio, o antigo curso normal, ainda em vigor no Estado do Rio de Janeiro como uma das modalidades do Ensino Médio. Para cumprir tal objetivo, foram problematizadas as questões relativas ao letramento dos alunos desses cursos, abordando questões advindas da imposição da cultura letrada aos sujeitos que frequentam as escolas públicas brasileiras, tendo como foco principal a formação de um professor alfabetizador. Além disso, para que fosse possível construir este currículo, definiram-se os conceitos de letramento e agente de letramento, a partir dos modos do pensamento humano (Bruner, 1997; Senna, 2012). A estrutura curricular escolar foi pensada a partir dos conceitos que fundamentam o paradigma da pós-modernidade, com base em Doll Jr. (1997). De posse das considerações apresentadas pela pesquisa, partiu-se para o estabelecimento da definição de currículo, a partir de Macedo (2012). A estruturação e organização atuais dos cursos de formação de professores foram o preâmbulo para que possível a construção de um currículo para esses cursos que priorizasse a produção de conhecimentos, cujo escopo é o letramento dos alunos e a formação para o magistério.

Palavras-chave: Formação de Professores. Currículo Escolar. Letramento. Agente de Letramento.

## **ABSTRACT**

QUERETTE, Irina Ribeiro. Literacy and teacher training: curriculum proposal for the courses of teaching educational high school. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The objective of this work is to arise lights towards a curriculum dedicated to the courses of teachers education in High schools of the state of Rio de Janeiro, Brazil that trains students to be basic education teachers. In the research, It is problematized is the issues about literacy of students of the course and issues related to the imposition of literate culture in the subjects Who attend public Brazilian schools, especially in the training of a literacy teacher. The conception of curriculum is taken considering the concepts of literacy and agent of literacy, from the modes of humant hought (Bruner, 1997; Senna, 2012). The structure of the school curriculum is based in the concept post modernity, based on Doll Jr. (1997). The research establishes the definition of curriculum based in those conceptions, as pointed by Macedo (2012). The current structuring and organization of the teacher training courses is the preamble to construct a curriculum that prioritize the production of knowledge during the process of literacy of the students of those courses associated with their teaching training.

Keywords: Teacher Training. School Curriculum. Literacy. Agent of Literacy.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível de ensino médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro .....	61
Quadro 2 - Psicologia da Educação – segunda série, segundo bimestre – conteúdos .....	63
Quadro 3 - Currículo mínimo da disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa....	72
Quadro 4 - Proposta da nova grade de disciplinas.....	78

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>A CULTURA LETRADA E OS MODOS DO PENSAMENTO HUMANO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O LETRAMENTO NA MODERNIDADE</b> .....	15
1.1	<b>Uma contribuição da crítica literária para o entendimento das condições de produção escrita em função dos aspectos não cartesianos das sociedades</b> .....	15
1.2	<b>Modos de pensamento</b> .....	20
1.3	<b>Letramento como fonte do processo de desenvolvimento do homem da Idade Moderna</b> .....	23
1.3.1	<b><u>O projeto de modernidade nos países periféricos do ocidente e sua relação com a cultura escrita</u></b> .....	26
1.4	<b>Conclusão</b> .....	29
2	<b>A ESCRITA E A FORMAÇÃO DO AGENTE DE LETRAMENTO</b> .....	31
2.1	<b>O projeto de modernidade e a escrita na formação do agente de letramento</b> ....	32
2.2	<b>Por que o letramento é tão importante para o professor alfabetizador?</b> .....	35
2.2.1	<b><u>Letramento e alfabetização</u></b> .....	36
2.2.2	<b><u>A importância do letramento dos alunos dos cursos de formação de professores</u></b> .....	37
2.3	<b>Conclusão</b> .....	40
3	<b>A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO SOBRE BASES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA PÓS-MODERNIDADE</b> .....	41
3.1	<b>Os conceitos da pós-modernidade e a construção curricular X construção de conhecimento na modernidade: uma proposta de Doll Jr.</b> .....	41
3.2	<b>Proposta de definição de currículo</b> .....	47
3.3	<b>A produção de conhecimento de acordo com o paradigma da pós- modernidade e a educação</b> .....	49
3.4	<b>O currículo proposto por Doll Jr.</b> .....	53
3.5	<b>Conclusão</b> .....	57
4	<b>O CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR</b> .....	59
4.1	<b>A organização atual dos cursos de formação de professores de ensino médio</b> ...	61
4.2	<b>O currículo do normal – nossa proposta</b> .....	65

4.2.1	<u>A articulação entre as disciplinas da formação geral</u> .....	66
4.2.2	<u>As disciplinas da parte pedagógica</u> .....	70
4.2.2.1	A disciplina de Didática .....	72
4.3	<b>Aspectos práticos do resultado do diálogo entre as disciplinas</b> .....	75
4.4	<b>Conclusão</b> .....	78
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	80
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83

## INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) são responsáveis por formar profissionais para o magistério habilitados a lecionar em creches, pré-escolas, primeiro ciclo do fundamental e EJA. A organização de tais cursos é responsabilidade da SEEDUC, de onde partem as determinações relativas ao conteúdo, carga horária das disciplinas, quantitativo de alunos em salas de aula, localização de tais escolas, entre outras. A SEEDUC ainda detém a responsabilidade sobre a distribuição dos recursos financeiros para as escolas.

Ocorre que não há, por parte da SEEDUC, uma proposta de currículo formalizada para tais cursos, de forma que as ementas de conteúdo orientadoras do trabalho pedagógico são denominadas Currículos Mínimos. Esses Currículos Mínimos, por sua vez, são organizados por disciplina: cada disciplina do curso de formação de professores tem o seu Currículo Mínimo. Em cada um deles, determina-se a série ou as séries em que cada disciplina aparece, os conteúdos por série e a justificativa para a escolha do conteúdo. Além disso, o Currículo Mínimo de cada disciplina é dividido por bimestre. Para cada um dos quatro bimestres, há a especificação generalizada do conteúdo que vai ser abordado e as habilidades e competências a serem desenvolvidas.<sup>1</sup>

Em vista disso, partimos para um trabalho de pesquisa que pudesse propor uma organização curricular para estes cursos, levando em consideração o aspecto formativo peculiar deles: uma formação para o magistério, sem perder o sentido formativo mais geral do ensino médio.

O ponto de partida da pesquisa que orientou este trabalho foi a minha experiência docente como professora de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, escola de formação de professores da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Desde o início das atividades nesta escola, em agosto de 2006, foi possível observar que os alunos não conseguiam se apropriar da língua escrita em sua modalidade padrão ou formal. Tal percepção foi possível por conta das atividades pedagógicas propostas por mim nas aulas de Português: provas discursivas, redações, questionários com respostas discursivas, entre outros. A partir de tal constatação, minha preocupação foi direcionada para a atividade profissional que esses alunos viriam a exercer depois de terminada sua escolarização: eles

---

<sup>1</sup> Os Currículos Mínimos serão analisados em capítulo posterior desse trabalho.

estariam habilitados a lecionar em creches, pré-escolas, educação infantil, primeiro ciclo do fundamental e EJA. Como professores que não sabem escrever um texto reconhecido socialmente como bem formado podem alfabetizar alguém?

Paralelamente a isso, questionei o fato de as disciplinas da formação geral (Português, Matemática, Química, Física etc) não terem um Currículo Mínimo específico para a formação de professores. Nós trabalhávamos com o Currículo Mínimo da formação geral, em um curso estruturado para a formação de professores, cuja distribuição das disciplinas ao longo dos anos do Ensino Médio é diferente.

Em 2013, finalmente, a Secretaria de Estado de Educação propôs um Currículo Mínimo das disciplinas da formação geral presentes nestes cursos. Surpreendentemente, constatei que o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa da formação de professores não contribuiria muito para a apropriação da língua escrita pelos alunos. Além disso, este Currículo Mínimo de Língua Portuguesa determina uma quantidade muito grande de habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada um dos bimestres. Entretanto, o tempo (um bimestre dura por volta de dois meses) inviabiliza a proposta.

Os alunos dos cursos de formação de professores são egressos do Ensino Fundamental. Eles iniciam o curso, portanto, por volta dos quinze anos de idade. Além disso, são, via de regra, alunos das diversas escolas da Rede Municipal de Educação. Esses alunos chegam ao curso de formação de professores ainda muito incompetentes para a produção de textos escritos em que sejam necessárias as habilidades e competências relativas ao uso da língua com maior grau de abstração. Seus textos não apresentam, aparentemente, o conhecimento dos recursos linguísticos e discursivos necessários para que seja possível a construção de estruturas textuais socialmente reconhecidas como bem formadas; os alunos não têm domínio dos recursos da língua próprios da escrita padrão. Tais recursos vão muito além das nomenclaturas gramaticais classificatórias, da pontuação, do uso dos pronomes, da regência de nomes e verbos, da concordância verbal e nominal, da ortografia etc. Eles refletem o gradiente de pertencimento dos sujeitos à cultura escrita.

Ocorre que esses alunos são sujeitos de grupos sociais historicamente excluídos da cultura letrada, mas que estão inseridos em sociedades letradas. Muitos desses alunos são os primeiros em suas famílias a conseguir chegar ao Ensino Médio e, principalmente, são sujeitos para os quais a cultura letrada foi fonte de exclusão social. Frente a essas questões, a apropriação da cultura escrita por esses sujeitos, responsabilidade da Educação escolar, pode vir a ser um processo altamente violento.

A pesquisa que orientou esse trabalho se fundamenta no entendimento de que um professor alfabetizador precisa ser sujeito da cultura escrita, sob pena de não vir a alfabetizar ninguém. Ocorre que os alunos que escolhem cursar a formação de professores em tais cursos, além de serem recém-egressos do ensino fundamental, não tendo terminado, portanto, o ciclo referente à educação básica, também são sujeitos sociais de camadas da população historicamente excluídas e não são, por conta disso, sujeitos da cultura letrada/escrita. Em função disso, os custos de letramento desses alunos são bastante severos.

Priorizar o letramento é a forma que encontramos para formar um cidadão que consiga ler a diversidade de textos escritos produzidos socialmente e que produza textos adequados aos mais diversos contextos sociais quando a isso instado. Para a formação do professor alfabetizador, o letramento nos parece o ponto fulcral, visto que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe.

Empreendi uma pesquisa de base teórico-conceitual que permitisse propor um currículo para os cursos de formação para o magistério por meio do qual fosse possível para a escola dar conta de habilitar adequadamente os alunos para serem alfabetizadores. Não houve a necessidade de ir a campo, em função da experiência adquirida em mais de dez anos como professora de Língua Portuguesa do curso de formação de professores. A proximidade com o curso em questão permitiu o acesso à produção escrita dos alunos e ao real funcionamento de um curso de ensino médio de formação para o magistério. Além disso, não fiz intervenções no ambiente escolar em que trabalho propostas a partir da pesquisa, não sendo, portanto, um trabalho de pesquisa-ação.

Para propor uma nova organização curricular, analisei os Currículos Mínimos e a organização estrutural de tais cursos. Esta análise permitiu que a pouca importância atribuída hoje à interdisciplinaridade e à interinstitucionalidade nestes cursos, necessárias para a formação do professor, fosse revista.

Para chegar a uma proposta de currículo para os cursos de formação de professores de ensino médio, discutimos a questão do letramento em sociedades que são compostas por grupos cujos sujeitos apresentam gradientes de pertencimento à cultura escrita ou letrada. A partir daí, partimos para a delimitação do que se espera de um professor agente de letramento, especialmente os que trabalham com o primeiro ciclo do fundamental. Após tais reflexões, chegamos à parte que trata especificamente de currículo. Fundamentados na construção de um currículo pós-moderno, conseguimos partir, enfim, para a construção de um currículo específico para os cursos de formação de professores de ensino médio que esteja alicerçado na produção de conhecimentos, inclusive os conhecimentos específicos da área pedagógica.

No primeiro capítulo, procuraremos demonstrar a exclusão social dos sujeitos que têm um baixo nível de pertencimento à cultura letrada. Para isso, discutiremos as condições da produção literária (em sua forma escrita ou oral) e sua relação com os grupos sociais que a produzem, de acordo com a perspectiva de Candido (2000; 2013). A partir dessa discussão, exporemos a teoria do pensamento humano de Bruner (1997) e sua aplicabilidade à construção e ao emprego da língua escrita sob a perspectiva de Senna (2012). Por fim, discorreremos sobre o letramento como desenvolvimento dos sujeitos da cultura da modernidade e as implicações do letramento nesse processo, dando especial relevo à construção do projeto de modernidade nos países periféricos do ocidente e ao processo de exclusão social daqueles que não são sujeitos da cultura letrada/escrita. Para isso, tomaremos como referencial teórico Senna (2012), Vygotsky (1991), Pinto (1979), Castro-Gomes (2005) e Stephan (1994). Nosso objetivo é dar relevo especial ao letramento como fonte do processo de desenvolvimento dos sujeitos da modernidade.

No segundo capítulo, problematizaremos a forma como se dá o ensino da escrita para os sujeitos da educação escolar pública brasileira, mais especificamente os alunos dos cursos de formação de professores. Para tais sujeitos, em situação de periferia cultural, a cultura letrada ainda é fonte de opressão e exclusão. Levantaremos questões relativas a um projeto de modernidade altamente vinculado à produção cartesiana de conhecimento e os reflexos disso na formação do agente de letramento. Além disso, procuraremos caracterizar conceitualmente o que é um agente de letramento e expor as diferenças entre o processo de letramento e de alfabetização, ressaltando a complementaridade que existe entre eles. Nosso objetivo principal é defender a perspectiva de uma formação para o magistério, nos cursos de formação de professores de ensino médio, altamente vinculada ao letramento. Para tanto, tomaremos como referencial teórico Senna (2007; 2012), Castro-Goméz (2005), Hall (1997) e Soares (2008).

O terceiro capítulo trata especificamente de currículo. Para isso, tomamos como fundamento a construção do currículo a partir dos conceitos vinculados ao paradigma da pós-modernidade em oposição à construção de conhecimento na modernidade, a partir da perspectiva de Doll Jr. (1997). Para ser possível a construção de um currículo para os cursos de formação de professores que esse trabalho aborda, foi necessário problematizar o que de fato é o CURRÍCULO, caracterizando a nossa proposta de definição de currículo escolar e como ele pode ser construído de forma que se privilegie a produção de conhecimentos na escola, e não a sua assimilação. Para isso, nos referenciaremos em Doll Jr. (1997) e Macedo (2012). Discutiremos a produção de conhecimentos na educação escolar de acordo com o paradigma da pós-modernidade, a partir da perspectiva de Morin (1999) e Berticelli (2004).

Por fim, discorreremos sobre os conceitos apontados por Doll Jr. (1997) como fundamentais para a construção de uma matriz curricular fundamentada na pós-modernidade.

No quarto capítulo, apresentaremos nossa proposta de matriz curricular para os cursos de formação de professores de ensino médio. Nossa proposta procurará atender os sujeitos que hoje procuram tais cursos, sujeitos oriundos de grupos sociais marcados historicamente pela exclusão social e escolar, de forma que seja possível a produção de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo necessário ao letramento. Para que seja possível a construção de tal currículo, discutiremos o que hoje está em vigor nos cursos de formação de professores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, incluindo nessa discussão os Currículos Mínimos e a organização das disciplinas. Nossa proposta contemplará a interinstitucionalidade e a interdisciplinaridade na formação do professor e terá como referencial teórico Bruner (1997), Doll Jr. (1997) e Senna (2012).

Nas conclusões finais, ratificaremos a importância do desenvolvimento dos processos cognitivos que dão sustentação ao letramento e salientaremos a importância da produção de conhecimento, inclusive dos conhecimentos da área pedagógica, para a formação do professor, de forma que seja possível a ele, depois de formado, construir um referencial teórico que dê conta dos sujeitos da diversidade, que hoje frequentam as escolas brasileiras.



## **1 A CULTURA LETRADA E OS MODOS DO PENSAMENTO HUMANO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O LETRAMENTO NA MODERNIDADE**

A discussão sobre a forma como a cultura letrada se tornou um dos sustentáculos do projeto de Modernidade nos países periféricos latino-americanos é fundamental para se compreender o papel da escola no projeto civilizatório da Modernidade. A instituição escolar é vista, a partir de então, como a instância governamental ou estatal em que é possível se civilizar os sujeitos.

Ocorre que, como veremos a seguir, mais do que aprender comportamentos adequados, o projeto de modernidade prevê uma determinada forma de se desenvolver cognitivamente. Este desenvolvimento cognitivo se reflete nas relações que os sujeitos estabelecem com a leitura e a escrita. Se tornar um cidadão moderno é mais do que assimilar os textos escritos contemporaneamente, quando o uso da escrita se prolifera em contextos bastante informais por meio das novas mídias eletrônicas. A modernidade exige sujeitos que processem a experiência de acordo com os padrões cartesianos.

Em função disso, a discussão empreendida neste capítulo procurou expor por que sujeitos que não desenvolveram a capacidade de letramento acabam por ser excluídos dos processos sociais em que a escrita vinculada aos padrões cartesianos aparece.

### **1.1 Uma contribuição da crítica literária para o entendimento das condições de produção escrita em função dos aspectos não cartesianos das sociedades**

Com interesse em discutir a questão da produção escrita e os modelos cognitivos diversos que possibilitam a diversidade de textos, lançamos mão da teoria de Antonio Candido sobre a construção da crítica literária. O autor, além traçar um panorama para a Literatura Brasileira, constrói fundamentos epistemológicos que nos ajudam a entender como a humanidade cria suas manifestações artísticas e sua literatura, essa se constituindo o aspecto de maior relevância para nós nesse trabalho, já que tratamos aqui da diversidade de sujeitos cognitivos e da relação desses modelos cognitivos com a linguagem verbal, da qual a escrita é um produto.

Para Candido (2000), “a arte é (...) um sistema simbólico de comunicação inter-humana” (p. 33). E é no sentido de ser comunicação que ela nos interessa aqui, visto que a escrita também é um sistema de comunicação. Por isso, ao analisar um produto da comunicação específico, a arte, não podemos deixar de lado as relações simbólicas de quaisquer manifestações artísticas que fazem dela um sistema de comunicação. No caso específico da literatura, essas relações simbólicas se concretizam no plano da linguagem verbal, que é o que, de fato, nos interessa nesse momento. Nesse trabalho, nossa discussão não se prende somente à literatura escrita, estendendo-se às manifestações literárias de grupos rústicos ou primitivos, os quais não necessariamente tinham a escrita como sistema de transmissão de ideias e informações em suas comunidades, mas que, mesmo assim, faziam literatura, que se concretizava em sua forma oral.

Para poder discutir tais perspectivas sobre a arte, a literatura e, principalmente a comunicação escrita, é importante fazer uma breve descrição da teoria de Candido sobre a criação da literatura como sistema, diferenciando-a das diversas manifestações literárias que existem nas comunidades humanas. Para o autor, a literatura (entendida como um sistema) é

um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Esses denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel; um conjunto de receptores, formando diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral uma linguagem, traduzida em estilo), que liga uns a outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade (CANDIDO, 2013, p. 25)

De acordo com Candido, a formação de um público é fundamental para a formação de um sistema literário, pois o autor defende que só na relação dialética que se estabelece entre autor – obra – público é possível existir um sistema literário. Nessa construção teórica, o público leitor das obras ganha a mesma importância de autor e obra, visto que, justamente por ser um produto da comunicação e da linguagem, a obra só ganha legitimidade social, numa perspectiva ampla, se houver pessoas que compartilhem do mesmo sistema simbólico, aqui entendido mais do que a língua de uma comunidade, mas, principalmente, como um sistema de signos que permite que autores consigam manter diálogo com leitores que muitas vezes não conhecem, muitas vezes separados no tempo e no espaço, através das representações

mentais construídas pela língua, conseguindo interpretar uma realidade que não necessariamente é a mesma de quando a obra foi escrita.

Ao analisar o percurso das formas literárias através do tempo histórico, Candido (2000) separa dois momentos da produção literária: a poesia das sociedades primitivas e a poesia a partir do momento em que “a escrita triunfa como meio de comunicação” (p. 29). Cada um desses momentos tem suas características próprias, evidentemente em função da relação com o fato de a escrita ir se tornando cada vez mais uma forma de comunicação entre os sujeitos. Então, em relação à forma, por exemplo, “Em poesia, o refrão, a recapitulação, a própria medida do verso estão ligados ao fato de ela se haver originado em fases onde não havia escrita, prendendo-se, pois, necessariamente, aos requisitos da enunciação verbal, às exigências de memorização, audição, etc” (p. 29).

Para Candido (2000),

A poesia das sociedades primitivas permite avaliar a importância da experiência cotidiana como fonte de inspiração, sobretudo com referência às atividades e objetos fortemente impregnados de valor pelo grupo. À medida que fala deles, o poeta assegura a sua posição de intérprete, num sentido que a nós poderia frequentemente parecer anestético (p. 27).

Ocorre que, com o decorrer da História e com a solidificação da escrita como meio de comunicação, a literatura vai se transformando, até chegar à forma que tomou na contemporaneidade:

(...) no momento em que a escrita triunfa como meio de comunicação, o panorama se transforma. A poesia deixa de depender exclusivamente da audição, concentra-se em valores intelectuais e pode, inclusive, dirigir-se de preferência à vista, como os poemas em forma de objetos ou figuras, e modernamente, os “caligramas” de Apollinaire. A poesia pura do nosso tempo esqueceu o auditor e visa principalmente a um leitor atento e reflexivo, capaz de viver no silêncio e na meditação o sentido do seu canto mudo (CANDIDO, 2000, p. 29).

A questão da formação do público cresce em importância quando voltamos nossa análise para a literatura das sociedades primitivas ou dos grupos iletrados nas sociedades civilizadas. A análise de como a literatura se dá entre os sujeitos dos grupos iletrados nas sociedades civilizadas é a perspectiva que mais nos interessa para essa discussão, já que são as subjetividades individuais e coletivas as responsáveis por criar os textos, escritos ou não.

Candido (2000) utiliza a expressão “ilusão antropocêntrica” (p. 37) para criticar o tratamento que se dá à literatura dos povos primitivos. O autor critica as perspectivas que tratam do tema a partir do reconhecimento de uma mentalidade pré-lógica, assim como as

perspectivas que se fundamentam no entendimento de que “as mentalidades de todos os homens têm a mesma base essencial” (p. 39).

(...) ambas as posições são modalidades da falácia antropocêntrica – seja por verem no primitivo um bicho quase de outra espécie, seja por quererem reduzi-lo mecanicamente à nossa imagem, dispensando o esforço de penetrar nas suas singularidades. A verificação de que as culturas são relativas leva a meditar em tais singularidades, que seriam explicadas, não à luz de diferenças ontológicas, mas das maneiras peculiares com que cada contexto geral interfere no significado de traços particulares, e reciprocamente – determinando configurações diversas. (CANDIDO, 2000, p. 39)

Com o objetivo de estruturar uma crítica literária que dê conta da literatura dos povos primitivos e da literatura erudita, de forma que a literatura erudita não seja julgada como melhor em detrimento da primitiva ou dos povos iletrados, Candido (2000) nos fornece um interessante sistema de análise e interpretação literária que nos dá indícios de como os povos iletrados constituem seus sistemas de produção textual. Mesmo sem possuírem um sistema de escrita, os povos iletrados produzem uma literatura oral, que é perpetuada de geração em geração. O estudo desses textos mostra uma literatura estruturada em cima da realidade espaço-temporal vivida pelas comunidades, relativamente presa ao contexto social e às necessidades imediatas ligadas à sobrevivência do grupo, o que demonstra uma atividade cognitiva para o trato da criação textual referenciada nas situações concretas vividas pelos sujeitos que compõem esses grupos.

(...) a literatura dos grupos iletrados liga-se diretamente à vida coletiva, sendo as suas manifestações mais *comuns* do que *pessoais*, no sentido de que, ao contrário do que pode ocorrer nas literaturas eruditas, nunca o artista ou o poeta deixa de exprimir aspectos que interessam a todos. (Candido, 2000, p. 43)

A questão do público tem relevada importância para a discussão que propomos aqui. Se, nas literaturas dos povos primitivos, não existe uma separação tão clara entre autor e público, nas literaturas eruditas, por sua vez, em função de a escrita já ter se cristalizado como forma de comunicação, artista e público vão se distinguir cada vez mais. Essa distinção é propiciada pela consciência por parte do autor do poder que a palavra escrita tem de sobreviver ao tempo. Essa consciência forja uma nova relação com a língua, de forma que escritores produzem por meio de uma relação com a língua e com a linguagem absolutamente diferente da relação que os sujeitos primitivos estabelecem com a língua falada, já que a escrita permite um leitor virtual, não necessariamente presente no momento da escrita do texto.

No que se refere às sociedades primitivas, ou aos grupos rústicos, ainda à margem da escrita e das modernas técnicas de comunicação, é menos nítida a separação entre o artista e os receptores, não se podendo falar muitas vezes num público propriamente dito, em sentido corrente. O pequeno número de componentes da comunidade, e o entrosamento íntimo das manifestações artísticas com os demais aspectos da vida social dão lugar, seja a uma participação de todos na execução de um canto ou dança, seja à intervenção dum número maior de artistas, seja a uma tal conformidade dos artistas aos padrões e expectativas, que mal se chega a distinguir. (...)

À medida, porém, que as sociedades se diferenciam e crescem em volume demográfico, artista e público se distinguem nitidamente. Só então se pode falar em público diferenciado, no sentido moderno (...). Mas, enquanto numa sociedade menos diferenciada os receptores se encontram, via de regra, em contato com o criador, tal não se dá as mais das vezes em nosso tempo, quando o público não constitui um grupo, mas um conjunto informe, isto é, sem estrutura, de onde podem ou não desprender-se agrupamentos figurados.

(...) No caso da literatura (...), as manifestações primitivas se ligam necessariamente à transmissão imediata, por contato direto, (...) para limitar o público e intensificar a sua relação com o artista (...). A invenção da escrita (...) mudou essa situação, abrindo uma era em que foram tendendo a predominar os públicos indiretos, de contato secundário, (...) e que adquiriram ímpeto vertiginoso com a invenção da tipografia e o fim do mecenato estamental (CANDIDO, 2000, p. 30 e 31).

Como se verificou, os produtores dos textos literários dos grupos iletrados ou primitivos constroem obras presas às circunstâncias concretas da realidade, cujos temas são relacionados aos interesses imediatos de sobrevivência da coletividade, abordando as situações vividas em seus contextos espaço-temporais imediatos. Por conta disso, a organização da língua acontece de forma diferente da organização linguística, normalmente escrita, da literatura erudita,

porque, na literatura oral, o mergulho na circunstância determina uma estrutura de palavras com menor autonomia. Esta só se desenvolve quando a obra, não dependendo essencialmente para ser criada e comunicada de nenhum ato coletivo, ganha independência em relação às condições de produção (CANDIDO, 2000, p. 45).

Essas duas perspectivas de se encarar o uso da palavra – ora baseada no contexto imediato e na realidade concreta, ora sustentada em abstrações – obviamente vão construir textos diferentes. Por isso, é necessário levar para a discussão sobre o letramento esse tipo de perspectiva, visto que os sujeitos que apresentam custos de aprendizagem da língua escrita são sujeitos histórico-sociais pertencentes a grupos historicamente iletrados, que vivem numa sociedade letrada.

## 1.2 Modos de pensamento

Com vistas a discutir o processo de desenvolvimento do letramento, lançamos mão da discussão sobre os modos do pensamento humano. Para isso, tomamos como ponto de partida as teorias de Bruner (1997) e Senna (2012) e a questão sobre a formação de um sujeito da cultura moderna/cartesiana, absolutamente adequado a ela, que consegue dar conta de produzir textos utilizando os recursos linguísticos-discursivos próprios da cultura cartesiano-científica. Esse sujeito forjado pela modernidade não necessariamente corresponde aos sujeitos reais que compõem a diversidade de sujeitos da nossa sociedade brasileira, incluídos aí os sujeitos da educação escolar básica.

Por conta disso, consideramos que a compreensão acerca dos processos cognitivos humanos deva abrir a discussão sobre a questão do letramento. Iniciamos com a exposição da teoria de Jerome Bruner sobre os modos do pensamento humano. Para o referido autor,

Existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade. Os dois (embora complementares) são irreduzíveis um ao outro. Esforços para reduzir um ao outro ou para ignorar um às custas do outro inevitavelmente deixam de captar a rica diversidade do pensamento. (BRUNER, 1997, p. 12)

A teoria de Bruner descreve dois modos do pensamento humano: o lógico-científico (ou paradigmático) e o narrativo. Cada um desses modos de funcionamento cognitivo tem suas características próprias. O modo paradigmático do pensamento opera processos cognitivos de forma lógica, construindo relações conceituais genéricas, abstratas e subtraídas de seus contextos particulares.

(...) o modo lógico-científico (...) trata das causas genéricas, de seu estabelecimento e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica. Sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não-contradição. Seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis. (BRUNER, 1997, p. 14)

O modo narrativo, por sua vez, opera processos cognitivos de forma contextual e referencial, presos a experiências concretas atreladas ao tempo e ao espaço. A primazia do modo narrativo não é provar teses, através de esquemas linguísticos fundamentalmente baseados em relações causais e estruturas argumentativas, mas sim contar, expor, exibir

relatos marcados e/ou presos às circunstâncias temporais e espaciais particulares, de forma que esses relatos não estejam sujeitos à comprovação quanto à sua veracidade, mas sim ao próprio devir da vida. Por conta disso, já que não há necessidade de comprovação, a linguagem no modo narrativo não tem necessidade de ser literal, o que permite, portanto, os processos de metaforização. O modo narrativo permite criação de significados, enquanto o modo lógico possibilita a formulação de conceitos e a verificação quanto a sua verdade.

Com o objetivo de tratar das questões relacionadas ao letramento, Senna (2012) desenvolve uma teoria para explicar o que de fato ocorre em sujeitos com custo de construção da escrita. Senna trabalha com os modos narrativo e lógico-científico propostos por Bruner, derivando uma teoria direcionada ao processo de aquisição da língua escrita. De acordo com Senna (2012),

Numa situação de fala, sujeitos que operam preponderantemente sobre o modo de pensamento contextual estão plenamente atendidos, já que, na fala, a situação comunicativa é plenamente constituída e vivida de forma concreta. Numa situação de escrita, tais sujeitos já encontram uma barreira, pois a situação comunicativa não é um contexto vivido, mas desejado, uma comunicação que se espera venha a ocorrer no futuro, quando o leitor, um interlocutor ausente no ato da escritura, venha a ler o texto. A situação comunicativa – o contexto de mundo, por conseguinte, no qual a mensagem e o código escrito são investidos de sentido – não é uma representação clara para tais pessoas (p. 246).

O modo narrativo, preso ao contexto, e o modo lógico-científico, próprio da abstração e desvinculado do contexto espaço-temporal imediato, apesar de estarem presentes nos sujeitos, não são responsáveis por produzirem as mesmas construções relacionadas à linguagem, tanto falada como escrita, já que “os dois (embora complementares) são irreduzíveis um ao outro” (BRUNER, 1997, p. 12). Portanto, é a possibilidade de alternância entre um e outro que faz com que os sujeitos consigam produzir discursos, na sociedade brasileira contemporânea e adequados a ela, que satisfaçam as mais diversas situações comunicativas a que estamos sujeitos.

A teoria interacionista de Vygotsky (1991) já aponta para o fato de que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (p. 59). Os sujeitos da educação pública brasileira são, via de regra, oriundos de segmentos sociais historicamente excluídos dos processos da sociedade relativos à cultura escrita.

Em culturas orais, ou em culturas em que a oralidade prevalece sobre a cultura escrita, o modo narrativo do pensamento tende a ser mais privilegiado do que o científico. Já em sociedades fortemente influenciadas pela cultura escrita e pelo

modelo de conduta social determinado por parâmetros cartesianos, o modo científico do pensamento tende a prevalecer. Este fato nos explicaria, então, por que os sujeitos sociais que apresentam custo de alfabetização e traços cognitivos do modo de pensamento narrativo são, via de regra, oriundos das periferias culturais. (SENNA, 2012, p. 248).

A entrada definitiva desses sujeitos no mundo da cultura escrita, de forma que seja possível afirmar que sejam usuários da língua em seu registro padrão/culto, apresenta custo, porque eles desenvolvem modos de organizar a experiência a partir de práticas culturais não conformadas à cultura hegemônica/ letrada.

Os processos cognitivos são os responsáveis pela produção dos determinados tipos de texto com que nos deparamos. Portanto, o processo de produção textual precisa vir “de dentro para fora”, sendo o resultado de um processo de desenvolvimento cognitivo. De acordo com Senna (2012), o sujeito da escrita formal, adequada aos padrões cartesianos e que sabe usar o registro padrão/culto, opera estratégias cognitivas altamente atreladas ao modo lógico-científico do pensamento.

Senna (2012) trabalha a teoria dos modos do pensamento humano para explicar, nas palavras do autor “a construção e o emprego do sistema de escrita”:

1. o **modo narrativo do pensamento**, caracterizado pela dependência contextual;
2. o **modo científico do pensamento**, influenciado pela cultura cartesiana e caracterizado pela ausência de dependência contextual e pela sustentação em representações simbólicas (pp. 247 e 248).

Defendemos nesse trabalho que a escrita é um produto da cognição, assim como a fala também o é. A questão que se coloca aqui se refere ao fato de questionarmos a ideia da adequação de todos os sujeitos contemporâneos à cultura da escrita em sua face hegemônica, sendo, conseqüentemente, produtores e leitores de textos conformados à cultura científica, conseguindo, portanto, utilizar os recursos linguísticos-discursivos típicos da cultura letrada.

A partir dessa perspectiva, identificamos que o modo narrativo do pensamento já é estimulado de forma mais plena no aluno por meio de suas experiências extra-escolares, enquanto o modo lógico-científico deve ser estimulado/construído, prioritariamente, na escola, para que seja possível o letramento. Tal afirmação se justifica em função da análise concernente aos modos de operar a mente construídos pelas sociedades primitivas ou iletradas – muitas constituídas em meio à sociedade letrada. Tais modos de operar a mente, e, conseqüentemente, articular a linguagem e os produtos dela advindos, sendo a escrita um deles, resultam em produções linguísticas com diferentes características – sejam essas produções faladas ou escritas. Ocorre que, por se considerar o sujeito cartesiano como o padrão do sujeito civilizado na



modernidade<sup>2</sup>, portanto o sujeito com direitos à cidadania de fato, qualquer manifestação relacionada à esfera do conhecimento que não estiver alinhada aos padrões cartesianos pode ser vista de forma estigmatizada, enquanto as manifestações de prestígio têm relação com a adequação delas ao padrão científico do pensamento. Ou seja: quanto mais adequada ao padrão cartesiano de ordenamento da experiência, mais prestígio tem a manifestação do pensamento.

### **1.3 Letramento como fonte do processo de desenvolvimento do homem da Idade Moderna**

A partir da discussão acerca dos modos do pensamento humano (Bruner, 1997) e a aplicação dessa teoria para a questão do Letramento (SENNA, 2012), partimos agora para a discussão sobre o letramento enquanto recurso promotor do desenvolvimento do homem moderno.

O paradigma da modernidade pretende uma configuração de realidade construída sob abstração teórica e verdades acadêmicas. O mundo, a vida, a realidade são de tal forma concebidos que, para alcançar essa estabilidade, é necessário que se construam relações de causa e efeito, determinadas pela lógica, entre os fatos, de forma que as conclusões a que se chegue por meio dos processos argumentativos sejam absolutamente corretas e verdadeiras, independente dos contextos em que os fatos foram produzidos.

De acordo com Doll Jr. (1997),

A parte mais importante desta visão, o determinismo causa-efeito matematicamente mensurado, dependia de um universo fechado, não-transformativo, linearmente desenvolvido. A estabilidade era aceita, a natureza era de todas as maneiras “conformável a Ela mesma” (...) (p. 37).

Partindo dos fundamentos desse paradigma, cristalizados por Decartes (1960), forja-se o homem da cultura moderna, um sujeito estável, cujos processos cognitivos se constroem de forma que ele sempre produza discursos fundamentados pelo raciocínio lógico, organizados sob as relações de causa e efeito, nunca passíveis de serem desmontados, a não ser por outro discurso fundamentado sobre o mesmo paradigma. Esse homem da cultura moderna não

---

<sup>2</sup> Discutiremos essa questão de forma mais profunda mais à frente nesse capítulo.

necessariamente se concretiza nos sujeitos reais que existem na sociedade brasileira. Mesmo assim, apesar disso, exige-se o desenvolvimento cognitivo sob tais bases, de tal forma que esse homem da cultura moderna acabou por se tornar o ideal de sujeito civilizado, produtor de conhecimento. Senna (2012) chama esse sujeito ideal de sujeito cartesiano.

Entendemos por sujeito cartesiano o cidadão da cultura moderna, concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por René Descartes (daí o seu nome, *sujeito cartesiano*) em termos ideais, no século XVII (SENNA, 2012, p. 137).

O projeto de modernidade prevê “a tentativa fãustica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento” (Castro-Gómez, 2005, p. 170). O paradigma clássico de conhecimento está orientado pelo pensamento analítico/cartesiano. O cartesianismo prevê que, por meio da ciência, o homem pode controlar a natureza, submetendo a realidade ao seu controle. Portanto, o projeto de modernidade assegura o pensamento organizado cartesianamente como o instrumento necessário e indispensável para que seja possível à humanidade a construção de uma sociedade civilizada. É importante salientar que, mais do que a ciência propriamente dita como vem sendo construída desde o século XVII, o tipo de mente que possibilitou essa ciência, uma mente orientada sob os princípios da racionalidade cartesiana, é o que se espera dos sujeitos que compõem essa sociedade.

Contudo, há que se afirmar que esse modelo de mente não é um traço da espécie humana. Ao contrário, ele é construído histórica e culturalmente. Portanto, não há nenhuma garantia de que todos os seres humanos operem suas mentes sob o paradigma do cartesianismo, sem que, para isso, sejam participantes da cultura da racionalidade moderna.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano só é possível por meio das interações sociais. Dessa forma, não há como separar o desenvolvimento dos aspectos culturais que permeiam a existência humana. Portanto, a formação de cada sujeito está determinantemente atrelada à sua conformação cultural, social e histórica.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vygotsky, 1991, p. 24)

O fato é que nem todos os sujeitos contemporâneos são sujeitos cartesianos, de forma que não produzem discursos adequados ao padrão científico, ou, melhor dizendo, não produzem discursos constituídos por meio das bases do modo científico do pensamento, visto que não conseguem acionar plenamente o modo científico, já que são historicamente sujeitos da cultura oral, presa a contextos da realidade imediata e sob a primazia do concreto.

A cultura escrita, em sua face hegemônica, está vinculada ao padrão cognitivo do sujeito cartesiano, visto que a escrita formal em seu registro padrão/culto depende de determinados processos de construção discursiva absolutamente desvinculados do contexto espaço-temporal imediato, priorizando os processos de construção de uma realidade abstrata.

A escola elegeu como o aluno ideal o sujeito cartesiano, aquele aluno sem custo de aprendizagem dos conceitos científicos, ou derivados da ciência, a partir dos quais ela se estruturou. Ocorre que esse sujeito ideal não corresponde aos sujeitos reais que frequentam a escola pública brasileira.

O letramento, entendido aqui como a capacidade de alternar os modos científico e narrativo do pensamento na construção e operação de estratégias cognitivas necessárias para leitura, interpretação e construção de textos, sejam eles verbais ou não verbais (SENNA, 2012, p. 259), fica prejudicado, pois nem todos os sujeitos conseguem de fato acionar plenamente o modo científico, já que são historicamente sujeitos da cultura oral, presa a contextos da realidade imediata e sob a primazia do concreto.

Ocorre que a exclusão dos sujeitos da cultura da modernidade leva à exclusão dos processos de produção de conhecimento que se dão na cultura hegemônica, asseverando assim sua condição de exclusão. Portanto, “letrar” os sujeitos é permitir que eles consigam produzir discursos que furem a barreira social colocada entre eles e as formas de interação social que se dão através da cultura escrita dita hegemônica.

Da desigual apropriação das ideias deriva a divisão entre elites “cultas” e massas ignorantes, analfabetas, reflexo da correspondente divisão no modo de apropriação dos produtos da fabricação humana. Sendo as ideias produto de consumo, é evidente que nas sociedades onde vigoram diferenças de situação não haverá oportunidades iguais para todos adquirirem o conhecimento existente na fase reinante da cultura. A parte dominante será aquela que se apropria das ideias que o conjunto social origina, e por isso lhes imprime o significado e o valor das ideias dominantes. Se porção considerável destas são destinadas a definir as finalidades da existência coletiva, a ditar os fins a que obedece a comunidade, a organizar as instituições, criar os padrões jurídicos, éticos de valor, é compreensível que se verifique a desvalia a que são relegadas as imensas massas que não podem consumir o cabedal de ideias existentes, e por isso não podem criar outras novas, com base naquelas, as que lhe seriam próprias. (PINTO, 1979, p. 288 e 289)

O letramento, nessa conjuntura, se torna fundamental para que seja possível empoderar os cidadãos para que entendam os preceitos e conceitos da cultura moderna e consigam dialogar com eles. Para isso, é necessário que se pense racional e cartesianamente. Mas, como já foi colocado anteriormente nesse trabalho, o pensamento racional é construído cultural e historicamente. Portanto, pessoas que não tiveram acesso através de suas interações sociais a esse modelo mental estão alijadas do tipo de construção cognitiva cartesiana.

### 1.3.1 O projeto de modernidade nos países periféricos do ocidente e sua relação com a cultura escrita

Para discutir a questão do letramento do homem da idade moderna, lançaremos mão de uma análise de como se deu a Modernidade nos países colonizados pelos países europeus, mais especificamente nos países latino-americanos. Tal discussão se faz necessária em vista das diferentes maneiras como o projeto de Modernidade se colocou para cada um dos eixos (Europa / América do Sul e Central), de maneira que cada eixo encarou o projeto de modernidade de formas diferentes.

Concebo a modernidade ocidental como um paradigma sócio-cultural que se constitui a partir do século XVI e se consolida entre finais do século XVIII e meados do século XIX. Distingo na modernidade dois pilares de tensão dialética – o pilar da regulação social e o pilar da emancipação social (SANTOS, 2004, p. 13 e 14)

Frente a essa dicotomia – regulação social versus emancipação social –, se faz necessário entender como se deu a modernização nos países latino-americanos, para que seja possível começar a discutir a questão da cultura escrita nesses países, a partir da constatação de que alguns sujeitos, justamente por se adequarem ao projeto da modernidade, pertencem à categoria dos cidadãos, enquanto outros, aqueles que não se adequaram, foram banidos dessa categoria.

Criar a identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma contraluz a partir da qual essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal. A construção do imaginário da “civilização” exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da “barbárie”. Trata-se em ambos os casos de algo mais que representações mentais. São imaginários que possuem uma materialidade concreta, no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 175 e 176)

No Brasil pós-descobrimento (que ainda nem era Brasil), formou-se uma sociedade composta por portugueses cuja relevância social em seu próprio país lhes fora negada e, em um momento inicial, os indígenas nativos, que se misturaram.

O branco português que chegara ao nosso lado do Atlântico nos trazia um perfil europeu bastante peculiar e, ainda que criado na crença em uma sociedade exclusiva, não se bastou na solidão e logo se pôs a fundar um povo único, meio cá, meio lá, já se misturando brancos com índios. (...) E o novo povo, meio lá, meio cá, fundou-se numa cultura mesclada, autorizada a estar ao mesmo tempo lá e cá, intermediando uma relação aparentemente impossível nos moldes europeus. (SENNA, 2007, p. 35)

É justamente nesse processo de formação desses sujeitos, híbridos, que esbarra o projeto de modernização social que viria a trazer a civilidade européia aos países latino-americanos no século XIX, após três séculos do início da colonização da região. Com a estrutura social e cultural já desenhada, os países latino-americanos se viram frente ao projeto modernizador europeu, que, aqui, se deu de forma artificial, ou seja, como uma imposição, um processo absolutamente diferente do europeu.

O desafio civilizatório da modernidade passa, antes de tudo, pela delimitação das características dos sujeitos que podem ou não ascender ao status de cidadão. Essa modernidade imposta teve na escrita um de seus pilares, visto que, para se ter a compreensão de uma nação, seriam necessárias uma História comum, fronteiras demarcadas, uma língua oficial, leis etc. A escrita foi a tecnologia necessária para que fosse possível a divulgação disso. Aqueles que sabiam ler assimilavam tais valores vinculados à sensação de pertencer à nação; os que não sabiam não assimilavam esses valores.

A diferencia del proceso europeo, la formación de los estados-naciones en América Latina adoptó vías más artificiales, es decir, casi impuestas por decreto, o desde "arriba". En este sentido, (...) en el caso de los países latinoamericanos, donde el peso de las economías y culturas locales operó con una gran fuerza centrífuga contraria al proyecto de "unidad" nacional deseado por los grupos sociales capitalinos, los factores "artificiales" debieron tener probablemente una incidencia más definitoria para lograr un efecto relativamente convincente, al menos dentro del imaginario de cierta colectividad, de estar viviendo dentro de *una* nación, dentro de *un* territorio con fronteras bien demarcadas, la sensación de reconocerse en *una* historia y pasados comunes; en definitiva: la confianza depositada en la capacidad evocadora que tenía la escritura y la prensa como medio para in-formar al imaginario de los lectores de esas nuevas realidades. Había que crear la nación; pero, em especial, forjar los actores y escenarios que sirvieran de base para la existencia de esa nación, que, al fin y al cabo, se concentraba en los centros urbanos donde se vivía de acuerdo a los códigos de la "civilización". (STEPHAN, 1994, p. 110)

A cultura escrita nos países colonizados se colocou desde sempre como uma forma de exclusão, banindo do cenário social “civilizado” os sujeitos que dela não se apropriassem. As

nações latino-americanas forjam-se a partir da escrita segregadora, justamente por ser uma tecnologia à época dominada por poucos, que separa cidadãos (aqueles que sabem ler) dos bárbaros (aqueles que não dominam o código escrito).

Las estrategias que abraza el proyecto de construcción nacional incluyendo las del ciudadano, guardan una implícita relación con el poder de la escritura. La escritura se erige en el espacio de la ley, de la autoridad, en el poder fundacional y creador de las nuevas entidades. Como práctica social, genera un espacio adecuado (ideal) donde el mundo informe de la "barbarie" – el mundo extraño a la escritura – entra en el orden del discurso en términos de la deseada "civilización". Brevemente, escribir es dotar a esas nuevas naciones de civilización, porque el logos que controla la escritura distribuye, decide y define – obviamente para el imaginario colectivo – qué instancias o espacios se van a corresponder con el caos, con la anti-ley, con la barbarie. En este sentido, los signos deciden la cualidad de las cosas; y, más aún, si éstas son cosas, qué tipo de *cosas* son, o simplemente si son nada. La palabra escrita informa, ordena, organiza la legibilidad y comprensión del mundo en términos maniqueos de inclusiones – si se adecúan al orden creado por el discurso – y de exclusiones – si su naturaleza se resiste a entrar en los límites de la escritura. Escribir, al menos durante la primera mitad del siglo XIX, respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la civilización; pero, a la vez, era un ejercicio previo y sobredeterminante de la modernización. Era dar forma anticipada al sueño modernizador. La palabra llena los vacíos: construye estados, ciudades, fronteras, diseña geografías para ser pobladas, modela a sus habitantes. (STEPHAN, 1994, p. 111 e 112)

A perversidade desse processo reside no fato de que a cultura escrita não foi instituída nos países periféricos como algo a ser aprendido, mas como mais um meio de exclusão. Nesse processo, a escola foi eleita como o “lugar” na sociedade em que seria possível o aprendizado da escrita (lembramos que escrita e cidadania caminham juntas). Por conta disso, começa-se a atribuir à educação escolar o papel de promotora da cidadania àqueles sujeitos em situação de marginalidade cultural.

A escrita científica/cartesiana, materializada por um discurso estabelecido a partir de recursos linguísticos-discursivos construídos sobre traços do pensamento científico/cartesiano, alcançou o lugar de maior prestígio sócio-cultural, sendo o discurso acadêmico o mais alto grau de materialização dessa modalidade. Ocorre que essa escrita científica/cartesiana acaba ficando muito longe da escrita do dia a dia dos brasileiros, que lançam mão da escrita e da leitura majoritariamente em situações cotidianas.

De forma perversa, o discurso da meritocracia avalia que qualquer sujeito consegue ultrapassar esta barreira em função da quantidade de esforço empreendido para a concretização do projeto de apropriação da língua escrita. Desse discurso decorre a ideia de que aqueles que não conseguem não se esforçaram o suficiente.

Ora, os sujeitos em situação de marginalidade cultural não dominam plenamente o modo de pensamento científico, em função de serem sujeitos sócio-históricos da cultura oral,

apresentando traços cognitivos do modo de pensamento narrativo. Para tais sujeitos, a cultura escrita cartesiana se torna mais do que uma modalidade da língua a ser aprendida. Ela se traduz em uma forma de organizar seu pensamento, de forma que consiga transpor os textos presentes na sociedade construídos sobre bases cartesianas.

Por conta disso, os sujeitos do fracasso escolar são aqueles que não organizam seu pensamento de forma que seja possível acessar plenamente o modo de pensamento científico quando a situação exija. Tais sujeitos são classificados socialmente como pessoas que não conseguem aprender e que, portanto, em nada podem contribuir para a sociedade intelectualizada que se forma. A escola exclui o aluno que não consegue aprender o que é ensinado, sem levar em conta que, para muitos desses alunos, a cultura científica/ cartesiana não é um dado da configuração cultural deles.

#### **1.4 Conclusão**

A relação que existe entre os modos do pensamento humano e o letramento é fundamental para que seja possível a organização de um currículo escolar por meio do qual o projeto de desenvolvimento cognitivo necessário ao letramento seja implementado. Em função disso, entendemos que problematizar as questões relativas ao desenvolvimento cognitivo que permita aos sujeitos acionar os modos de pensamento narrativo e científico, principalmente em contextos em que a língua escrita aparece, ganha relevo a partir do momento em que sabemos que a língua escrita pode vir a ser fonte de exclusão dos sujeitos.

Procuramos expor aqui de que forma a cultura da Modernidade, altamente vinculada à cultura científica, pode ser tão restritiva para tantas pessoas. Em sociedades letradas em que convivem grupos iletrados, ou grupos que não transitam na cultura letrada, como é o caso do Brasil, a cultura escrita se torna mais um fator de exclusão. Os motivos causadores de tal exclusão vão muito além das habilidades que os sujeitos possam ter ou para ler ou produzir um texto. Na verdade, mais do que ler e escrever, os sujeitos precisam demonstrar que são sujeitos cartesianos.

No que concerne especificamente aos alunos dos cursos de formação de professores de ensino médio, o desenvolvimento cognitivo necessário ao letramento esbarra justamente no fato de eles serem sujeitos sociais historicamente excluídos da cultura letrada, já que não são alunos que tiveram na sua experiência extra-escolar o seu desenvolvimento

predominantemente em contextos sociais marcados pela forma cartesiana/científica de organização da experiência. Por conta disso, não conseguem acionar plenamente o modo científico do pensamento. A língua escrita formal em seu padrão culto ainda se configura como um meio de exclusão social.

Tal condição se assevera bastante no Brasil, onde o projeto de modernidade foi imposto muito mais como uma forma de exclusão, do que como um desafio civilizatório que tivesse como escopo uma sociedade mais justa, solidária e que garantisse direitos a todos os cidadãos.



## 2 A ESCRITA E A FORMAÇÃO DO AGENTE DE LETRAMENTO

A investigação sobre as consequências do nível de pertencimento dos agentes de letramento em formação à cultura escrita pode parecer a princípio bastante paradoxal, visto que se imagina que um profissional de ensino cujo foco seja a alfabetização transite plenamente na cultura da escrita. Ocorre que os agentes em formação atendidos por esse trabalho ainda estão terminando a educação básica e, salienta-se, não são sujeitos histórico-culturais da cultura hegemônica, cujo suporte se encontra em parte na cultura escrita.

Os cursos de formação de professores da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro recebem alunos que ainda não concluíram a educação básica. São alunos egressos do ensino fundamental, oriundos de um contexto sociocultural em que a cultura letrada (escrita ou hegemônica) é mais um fator de exclusão social e opressão. Acrescente-se a isso o fato de que o ensino da escrita cartesiana não é o escopo previsto no projeto de formação do Ensino Fundamental. Esses alunos, após formados, estarão habilitados a ensinar na pré-escola, no primeiro ciclo do fundamental e na EJA.

Diferente da língua falada, que é desenvolvida espontaneamente a partir das interações sociais, a língua escrita precisa ser aprendida de forma consciente. Portanto, o processo de construção da escrita é diferente do processo de aquisição da fala.

A escrita alfabética não é um traço filogenético em nossa espécie, haja vista a imensa quantidade de pessoas ao redor do mundo cujas culturas não empregam códigos alfabéticos. Nenhum ser humano não instado a optar conscientemente pela construção do código escrito há de construí-lo, diferentemente da fala, a qual todo homem adquire independentemente de desejo ou emprego da razão. (SENNA, 2012, P. 142)

Entretanto, da mesma forma como a língua falada se concretiza nos falares de seus falantes (uma língua natural vai ter uma grande quantidade de registros possíveis em função das interações entre os falantes e os contextos de uso), a língua escrita também não é uma só. Os registros escritos também variam de acordo com os interlocutores e os contextos de uso.

Ocorre que, diante dessa grande possibilidade de variedades linguísticas, tanto a língua falada quanto a escrita têm uma variedade que chamamos de língua padrão. A questão central da educação brasileira, no que concerne ao ensino da língua portuguesa escrita, gira em torno do fato de que os alunos chegam à escola falantes da variedade usada por sua comunidade,

determinada social, histórica e culturalmente, e devem aprender a variedade escolhida socialmente como variedade padrão ou culta.

Frente a essas questões, discutiremos neste capítulo a pertinência do ensino da escrita – e, mais que isso, da cultura letrada – aos alunos dos cursos de formação de professores em nível de ensino médio. A discussão que se faz nesse capítulo leva em conta o projeto civilizatório da modernidade, que foi abraçado pela instituição escolar, e a sua relação com o ensino escolar, mais especificamente com o ensino da língua escrita.

## **2.1 O projeto de modernidade e a escrita na formação do agente de letramento**

De acordo com Castro-Goméz (2005), para entender de que forma o conhecimento está absolutamente atrelado à idéia de modernidade, tomamos o seguinte trecho:

O que queremos dizer quando falamos do “projeto de modernidade”? Em primeiro lugar, e de maneira geral, referimo-nos à tentativa fáustica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento. (p. 170)

Ocorre que o “projeto de modernidade”, como exposto acima, não garante a inclusão na categoria de cidadão àqueles que não pertençam à cultura da racionalidade cartesiana, entendida aqui como o tipo de conhecimento, proposto a partir do século XVII, que permite ao homem o controle da natureza e dos próprios homens. Em função disso, a educação escolar foi eleita como a porta de entrada para a cidadania para os sujeitos social e historicamente excluídos dos processos que fundamentam e priorizam o conhecimento racional/cartesiano, os sujeitos em situação de periferia cultural. Por isso, é possível afirmar que a escola, como instituição pública e governamental e, portanto, regida e regulada por leis e portarias que partem de instâncias reguladoras do Estado, é o símbolo de um projeto de modernidade que ainda permeia a sociedade brasileira.

Ensinar a escrita é mais do que ensinar a escrever. Assim como a fala, que tem variados registros em função dos contextos de concretização da língua, a escrita também tem muitos registros, também em função dos contextos em que os sujeitos fazem uso de tal tecnologia. Como já foi afirmado anteriormente nesse trabalho, a escrita se dá de dentro para fora. Ou seja, ensinar somente os recursos da escrita e a forma de usá-los não garante a ninguém escrever um texto reconhecido socialmente como bem formado em situações mais

formais. Tais textos, mais do que estarem adequados à norma culta da língua, nos níveis ortográfico, sintático, semântico e morfológico, têm que apresentar uma estrutura em que se apresentem coerência, coesão, unidade, diversidade, progressão e, além disso, em que seja possível perceber um relativo grau de abstração e generalização. Essa competência para abstração e generalização, que se reflete no texto, é a tradução (transposição) para a escrita do modo de pensamento racional/ cartesiano.

A escrita encerra em si a própria natureza do modo de pensar do homem moderno, não somente por ser a única via então conhecida de registro e compartilhamento do saber científico, mas, sobretudo, por exigir de seus usuários que façam uso das mesmas posturas cognitivas que caracterizam a prática da produção de conhecimentos na cultura científica. A escrita exige concentração, concentração em um objeto de cada vez, disposição dos objetos em uma sequência ordenada no tempo e devidamente categorizada em relação de coerência, enfim, tudo o que se prescreve nos procedimentos necessários à utilização do método científico (SENNA, 2007, p. 71).

Em função das características próprias da escrita (em sua face hegemônica), o processo de alfabetização e letramento pode vir a ser altamente opressor, pois estimula o aluno a assimilar uma cultura – a cultura letrada – que, além de não ser a cultura que predomina entre as populações em situação de marginalidade cultural, ainda é meio de exclusão para esses sujeitos.

Os alunos da escola pública brasileira são sujeitos sociais de uma cultura que, via de regra, não privilegia a cultura escrita em suas práticas cotidianas, mas que coexiste, na contemporaneidade, com a cultura letrada, dividindo o mesmo espaço social e físico. Esse atrito cultural expõe os sujeitos a todo tipo de exclusão que possa decorrer a partir da existência de grupos culturalmente diversificados dentro de um complexo social mais abrangente e diverso. Tal diversidade cultural, antes de ser vista como um aspecto básico de qualquer sociedade mais complexa e, portanto, uma característica fundante delas, acaba por ser classificada de acordo com a maior ou menor aproximação com a cultura hegemônica. Em função disso, os sujeitos sociais pertencentes aos mais variados contextos culturais costumam ser também classificados de acordo com o grau de competência que possam ter para se apropriarem da cultura hegemônica. Ou seja, quanto menos a pessoa consegue se apropriar da cultura hegemônica, mais excluída ela será.

Evidentemente, não é possível simplificar essa questão afirmando que temos dois grupos de alunos na sociedade brasileira atual: os que não transitam na cultura hegemônica e os que, ao contrário, são sujeitos sociais dela. Justamente por conta do contexto absolutamente diverso da constituição cultural nacional, tomando como modelo abstrato o

aluno constituído como um sujeito plenamente cartesianizado, é possível entender o aluno brasileiro como mais ou menos predisposto para a aquisição da cultura hegemônica, cultura que a escola se responsabiliza por disseminar.

Nesse ponto, é importante levar em conta a subjetividade do agente de letramento em formação e a relação que as subjetividades possam vir a ter com o fazer pedagógico desse aluno depois de formado e habilitado para o exercício do magistério.

(...) devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (HALL, 1997, p. 26 e 27)

Entendemos por agente de letramento o profissional que promove no aluno, em ambiente escolar, o desenvolvimento dos processos mentais/cognitivos necessários para que ele consiga operar, quando as situações sociais assim exigirem, o modo narrativo e o modo científico do pensamento no processamento da leitura e da escrita.

No seu fazer pedagógico, o agente de letramento é um profissional que precisa lidar com os sujeitos das culturas locais, muitos deles não pertencentes à cultura letrada, sem, ao mesmo tempo, deixar de levar à construção da escrita. Tal processo pode vir a ser altamente contraditório, visto que, para muitos desses alunos, a cultura letrada está associada à exclusão social.

Em função disso, a questão central da formação do agente de letramento gira em torno da construção de um currículo cujo escopo seja orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma que esse agente de letramento em formação adquira essa habilidade de alternar os modos de pensamento em função dos contextos sociais referentes à comunicação e à linguagem, especificamente no que concerne à escrita. O professor formador do agente de letramento (que também é um agente de letramento) precisa garantir ao seu aluno o desenvolvimento dessa habilidade sob pena de não formar adequadamente o futuro professor.

Por conta disso, o processo de formação desse agente de letramento precisa levar em consideração as seguintes variáveis: a) os alunos dos cursos de formação de professores de ensino médio não chegam ao curso inseridos na cultura da escrita; e b) em função disso, eles precisam se empoderar da cultura letrada para que seja possível a eles ensinar a escrita.

Para tentar começar a construção de uma formação do agente de letramento que, de fato, incorpore as variáveis sociais, culturais e subjetivas envolvidas nesse processo, tomamos como ponto de partida a concepção de **Conceito**, expressa em SENNA, 2007:

Definindo-se como o sentido, ou juízo, que se atribui a um determinado conhecimento, **conceito** alude, assim, a algo que está muito além de um mero juízo lógico-abstrato de caráter universal. Todo conceito reflete a maneira como o sujeito compreende deva interagir com a realidade ou consigo mesmo, dando ao conhecimento que produz de si, do outro e dos objetos a toda a volta um valor pragmático, concreto e significativo (SENNA, 2007, p. 51 e 52).

Para os sujeitos aos quais a cultura escrita em sua face hegemônica foi responsável por um processo acentuado de exclusão, como derivar um valor pragmático da cultura escrita, ensinada na escola, que não esteja de fato preso à continuidade dessa exclusão?

Para dar conta dessa relação que se forma entre o ensino da escrita e os sujeitos que a aprendem nas escolas públicas brasileiras, entendemos que a formação implementada nos cursos de formação de professores de ensino médio merecia ser reestruturada de forma que conseguisse cumprir o processo de letramento dos alunos matriculados nesses cursos, um sujeito ainda em formação escolar básica e oriundo de contextos sócio-histórico-culturais que priorizam a organização da experiência narrativamente, assim como habilitá-lo a letrar seus futuros alunos. Para que tal formação seja possível, é necessário que todas as disciplinas do curso de formação de professores sejam organizadas de forma que proporcionem o desenvolvimento dos processos cognitivos que dão suporte ao uso dos dois modos do pensamento humano, o modo narrativo e o modo científico, nos processos de interação com os textos.

## **2.2 Por que o letramento é tão importante para o professor alfabetizador?**

O desenvolvimento do letramento nos alunos dos cursos aqui abordados, alunos dos cursos de formação de professores em nível de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, é um processo fulcral para esse licenciando quando ele, de fato, vir a exercer o magistério, já que tais cursos habilitam para o ensino em educação infantil, primeiro ciclo do fundamental e EJA, formando, portanto, um professor alfabetizador.

Para ratificar a importância do letramento para o professor alfabetizador, é importante, em primeiro lugar, especificar as diferenças e analogias entre os processos de alfabetização e o de letramento. Essa delimitação ganha relevo especial já que estamos abordando especificamente escolas que atendem alunos que já terminaram o ensino fundamental, mas que ainda não desenvolveram as competências e habilidades necessárias ao letramento, mesmo já estando alfabetizados.

### 2.2.1 Letramento e alfabetização

Entendemos que letramento é a capacidade cognitiva de alternar os dois modos do pensamento humano, o narrativo e o lógico/analítico/científico, na construção e operação de estratégias cognitivas necessárias para a leitura, compreensão e interpretação de textos, sejam eles verbais ou não verbais.

Por *letramento* propriamente dito compreende-se o processo que leva à capacidade de empregar conscientemente os modos narrativo e científico de pensamento, bem como os sistemas de escrita adequados a cada situação de vida social, incluindo-se, entre eles, a escrita alfabética em papel, a escrita alfabética em ambiente virtual e tantos outros sistemas, verbais e não verbais, empregados no mundo cotidiano. (SENNA, 2012, p. 259)

Tal capacidade se apresenta como um processo que ocorre ao longo da vida dos sujeitos. Por conta disso, o papel da escola no processo de desenvolvimento do letramento é desenvolver as habilidades e competências essenciais para que os sujeitos, ao terminarem o seu percurso educacional, consigam ler e escrever os textos produzidos socialmente. O conjunto desses textos, por sua vez, apresenta como característica fundamental a diversidade, que se assevera na contemporaneidade, em função da comunicação escrita desenvolvida por meio das mídias hipertextuais.

Já por alfabetização, entendemos que seja “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2008, p. 15). Entretanto, para que tal definição fique mais clara, é preciso diferenciar o processo de alfabetização do de letramento:

Se, de um lado, a **alfabetização** focaliza centralmente a construção e o emprego da língua escrita, o **letramento**, de outro, vai bem além disso, buscando promover, por meio de práticas de escrita, uma relação intrapessoal com todo um domínio cultural a ser representado como conceito para o indivíduo. (SENNA, 2012, p. 240)

A partir da definição dos dois processos e da evidenciação das diferenças que existem entre eles, percebe-se que não são processos análogos, mas sim complementares, quando se tem como um dos escopos da educação formal levar os sujeitos ao domínio da língua escrita. Alfabetização e letramento são processos que caminham juntos durante a escolarização. Porém, não são processos idênticos. O primeiro dá conta de levar o aluno a aprender e acionar as letras do alfabeto e os produtos das suas combinações. O segundo permite que os sujeitos consigam compreender e produzir os textos socialmente relevantes, empregando para isso maior ou menor esforço, e produzir textos adequados às mais diversas situações sociais em que a escrita é empregada.

O processo de alfabetização requer o desenvolvimento do pensamento científico em algum grau, visto que a escrita alfabética, por si, é um fenômeno do pensamento científico. Entretanto, é preciso deixar claro que os textos produzidos por sujeitos alfabetizados não têm necessariamente um compromisso com a norma padrão da língua ou com uma estrutura organizacional e linguística que priorize a lógica dedutiva ou cartesiana.

O processo de letramento, por sua vez, tem como sustentação o desenvolvimento e uso dos dois modos de pensamento na construção e decodificação de textos, especialmente os escritos, de forma que os sujeitos possam acioná-los conscientemente ao ler ou escrever um texto. O uso alternado dos modos do pensamento para leitura e escrita permite a construção e compreensão de textos mais vinculados à cultura hegemônica/letrada, já que o letramento é um processo de apropriação cultural.

Defendemos nesse trabalho que a escola é o local social preponderantemente responsável pela entrada dos sujeitos na cultura escrita/letrada, que se mostra como um dos pilares da cultura hegemônica. Tal responsabilidade da escola se assevera para com os sujeitos que estão historicamente excluídos da cultura hegemônica. Por conta disso, entendemos que a responsabilidade da escola, em todos os segmentos, vai muito além da alfabetização dos alunos, precisando dar conta de um processo que os insira definitivamente na cultura letrada.

### 2.2.2 A importância do letramento dos alunos dos cursos de formação de professores

O desenvolvimento do letramento como um processo cognitivo por meio do qual os sujeitos alternem o modo científico e o modo narrativo do pensamento na produção e

interpretação dos textos produzidos socialmente deveria se concretizar como o escopo dos cursos de formação de professores de ensino médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Uma proposta pedagógica que priorize o letramento em tais cursos procuraria levar o aluno a ser sujeito da cultura letrada, sem que para isso deixasse de ser sujeito da sua própria identidade cultural.

Construir uma proposta pedagógica que privilegie o letramento avulta em importância à medida que se compreende o perfil dos alunos desses cursos: sujeitos historicamente excluídos da cultura escrita<sup>3</sup>. Em função disso, existe a necessidade de se conseguir forjar, na escola, um sujeito social da cultura letrada, já que fora da escola esses alunos não dispõem de acesso pleno à cultura hegemônica.

Em paralelo a isso, esses cursos recebem alunos ainda na formação escolar básica, recém-saídos do ensino fundamental. Ou seja, alunos que ainda não completaram o seu percurso escolar básico, não tendo terminado o processo de desenvolvimento humano e cognitivo pretendido pela educação escolar.

Além dos dois problemas arrolados acima, os cursos de formação de professores ainda estão estruturados sobre uma organização curricular que parece não levar em conta que o potencial alfabetizador do agente de letramento está bastante vinculado à sua apropriação da cultura letrada/escrita, de forma que não se privilegia um processo interdisciplinar de desenvolvimento do letramento. As disciplinas da formação geral (Química, Física, História, Artes etc) perdem espaço para as disciplinas da prática pedagógica, com o agravante de não haver uma proposta interdisciplinar entre elas<sup>4</sup>.

Além disso, há que se considerar também que não há nenhuma proposta curricular de fato para os cursos de formação de professores em nível de ensino médio que tenha partido da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. O que existe hoje são as ementas de conteúdos de cada disciplina, chamadas de Currículo Mínimo, e a distribuição das disciplinas ao longo das séries. Os Currículos Mínimos, por sua vez, apresentam uma parte introdutória em que são especificados os objetivos de cada disciplina relativos à formação para o magistério e a justificativa para ter-se privilegiado tais conteúdos. Vale ressaltar que, até o ano de 2013, sequer havia um Currículo Mínimo específico para a formação de professores das disciplinas da formação geral que compõem esses cursos.

---

<sup>3</sup> O perfil dos alunos dos cursos de formação de professores foi detalhado na Introdução desse trabalho.

<sup>4</sup> Os currículos dos cursos de formação de professores da SEEDUC serão discutidos em capítulo posterior.



Frente a tais desafios, o desenvolvimento do letramento na formação do futuro professor ganha relevo, já que, depois de formado, este profissional é o representante da cultura letrada para seus alunos. Portanto, se o professor não for um sujeito da cultura escrita, ele não é hábil o suficiente para desenvolver estratégias didáticas que proporcionem a entrada de seus alunos na cultura hegemônica/letrada.

De acordo com Antunes (2003), “para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia” (p. 26). Tal crença não leva em conta que escrever textos considerados socialmente bem formados é um processo que aglutina não só conhecimentos gramaticais e ortográficos, mas também um processo cognitivo que organiza a experiência de forma abstrata. Em vista disso, é imprescindível que o professor alfabetizador saia do senso comum no que se refere à dimensão do processo de aquisição da língua escrita. Em função disso, é fundamental que os alunos dos cursos de formação de professores de ensino médio tomem consciência do esforço de letramento pelo qual eles próprios passam ao longo do curso, já que esse esforço é análogo ao que o aluno dele vai fazer nas séries do primeiro ciclo do fundamental. Tal conscientização pode vir a se refletir na elaboração das estratégias didáticas construídas por esses alunos quando estiverem exercendo o magistério, pois, além de terem experimentado o processo de inserção numa cultura que é fonte de exclusão para eles, não deixaram de carregar consigo os traços de sua própria cultura.

Esse conflito cultural que o aluno excluído socialmente vive não deve ser um processo de negação da sua cultura a fim de assimilar uma cultura que é fonte de opressão para ele. Ao contrário, a escola deveria estar impregnada do sentido de que esse pode ser um conflito para seus estudantes e que, como resultado desse conflito, existem as seguintes opções: (a) empoderar os alunos; (b) manter a exclusão, ao “desistir” de levar seus alunos a também serem sujeitos da cultura letrada; e (c) oferecer uma proposta de desenvolvimento humano que se empenhe em apagar as marcas culturais dos alunos.

A opção pelo empoderamento nos parece a mais coerente com a nossa proposta. Portanto, para que isso possa de fato acontecer, é fundamental que o letramento seja um dos objetivos fundamentais dos cursos de formação para o magistério abordados nesse trabalho. Ocorre que, para que o letramento dos alunos de fato aconteça, é necessário que se faça uma revisão da estrutura curricular de tais cursos, de forma que todas as disciplinas envolvidas na formação consigam estabelecer um processo interdisciplinar de produção de conhecimento.

## 2.3 Conclusão

Discutir a importância do aprendizado da escrita para a formação do professor parece a princípio desnecessário, visto que se imagina que um profissional do magistério tenha sido formado justamente por meio da leitura e da escrita. Apesar disso, muitos professores em formação ainda não dominam a escrita padrão. Tal cenário assevera-se nos cursos de formação de professores de ensino médio.

Estes cursos recebem alunos que ainda não terminaram a educação básica, recém-saídos do ensino fundamental, e que são marcadamente sujeitos de culturas não letradas, ou que não priorizam a cultura escrita como forma de transmissão de conhecimentos. Para tais alunos, os custos de letramento são mais acentuados.

Em função disso, os cursos de formação para o magistério devem ter como prioridade o letramento de seus alunos, de forma que eles consigam, ao final dos três anos do Ensino Médio, desenvolver as habilidades e competências necessárias para a leitura e a escrita dos textos produzidos socialmente, especialmente os textos da cultura científica, considerados socialmente como o paradigma de textos bem formados.

Priorizar o letramento de tais alunos é também desenvolver neles um padrão cultural que historicamente é meio de exclusão desses sujeitos. Entretanto, não priorizar o letramento é colocar em salas de aula professores que não conseguirão ser os representantes da cultura escrita para seus alunos, ocasionando um processo de exclusão em cadeia, visto que uma pessoa não pode ensinar aquilo que não sabe.

Alfabetização e letramento, apesar de não serem processos análogos, são complementares. Por conta disso, o professor alfabetizador deveria ser um sujeito letrado o suficiente para que conseguisse dar início ao processo de desenvolvimento do letramento, que corre paralelamente ao de alfabetização. O professor deve ser um sujeito que consiga atribuir um sentido pragmático à cultura escrita, como meio de comunicação e transmissão de conhecimento. Entretanto, para muitos dos professores em formação, a escrita ainda é motivo de exclusão social.

Tendo em vista todas essas questões, promover o letramento nos alunos dos cursos de formação de professores é o ponto fulcral para uma formação que vise à inclusão tanto dos alunos de tais cursos, os futuros professores, como dos alunos futuros desses professores.

### **3 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO SOBRE BASES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA PÓS-MODERNIDADE**

Nesse capítulo, procuramos discutir uma proposta de matriz curricular que priorize a produção de conhecimento e não a assimilação dos conteúdos programáticos das disciplinas que compõem a educação básica. Para isso, procuramos discutir de que forma os principais conceitos da pós-modernidade podem ser relevantes para a construção do currículo escolar.

Partindo do princípio de que os conteúdos por si só não dão conta de provocar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, tomamos os conceitos que fundamentam a construção epistemológica do currículo pós-moderno em Doll Jr. (1997) e, mais especificamente, a teoria dos modos do pensamento humano proposta por Bruner (1997). Além dessas referências, Macedo (2012) nos pareceu fundamental para que fosse possível discutirmos a construção curricular geradora de conhecimento, que entenda o conhecimento não como algo externo ao sujeito que o produz, permitindo um desenvolvimento cognitivo que promova sentidos instituintes à realidade.

#### **3.1 Os conceitos da pós-modernidade e a construção curricular X construção de conhecimento na modernidade: uma proposta de Doll Jr.**

A modernidade trouxe com ela um conceito de construção do conhecimento fundamentado nas relações estáticas e estáveis entre a natureza ou a realidade e o ser que procura desvendá-la. Um objeto, cujo conhecimento só era validado se feito sobre bases lógicas de causa e efeito, era externo ao ser que o conhecia ou que procurava desvendá-lo. O conhecimento empírico-dedutivo fazia-se, pois, imprescindível para o conhecimento desse objeto e para a construção epistemológica. Em razão disso, julgava-se ser possível medir os resultados e os processos, de forma temporalmente controlada.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem escolar era, e ainda é, vista como a apropriação de descobertas e conhecimentos antecipadamente feitos por outros; em nenhum aspecto, essa perspectiva elabora uma trajetória escolar em que a construção do conhecimento seja prioridade na sala de aula. Por sua vez, a perspectiva pós-moderna defendida por Doll Jr.

entende que a aprendizagem escolar não se dá somente com a apropriação das descobertas, mas sim com a criação conjunta de significados para a realidade.

Tal perspectiva pós-moderna só é possível porque o paradigma da modernidade entra em questionamento ao final do século XX, dando lugar para “a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar o termo favorito) ‘totalizantes’” (HARVEY, 1989, p. 19). A linearidade do conhecimento, as verdades universais e o planejamento racional cartesiano perdem força para a construção de uma postura pedagógica que valoriza a indeterminação e a auto-organização.

A rejeição às metanarrativas, proposta pela pós-modernidade, fundamenta uma visão de mundo que rejeita a universalidade da história humana. Dessa forma, um currículo que se proponha postular-se pós-moderno não conforma o trabalho pedagógico baseado em certezas determinadas *a priori*. Ao contrário, a indeterminação é a base da construção do conhecimento. Essa forma de construir conhecimento só é possível através da auto-organização:

Um currículo planejado com a auto-organização como uma suposição básica é qualitativamente diferente do currículo planejado com a suposição de que o aluno é apenas um receptor. No primeiro, o desafio e a perturbação tornam-se a *raison d'être* da organização e reorganização (a “força propulsora” de Piaget para a reequilibração); no último, o desafio e a perturbação tornam-se disruptivos e ineficientes, qualidades a serem removidas, superadas ou eliminadas o mais rapidamente possível. (DOLL JR., 1997, P.175)

O conceito de auto-organização só faz sentido se tomarmos o conceito de sistemas abertos, produzido pela Teoria dos Sistemas. Um sistema aberto sofre influência do meio em que está inserido. Para que possa funcionar, um sistema aberto prevê a troca de energia e matéria com o meio em que está inserido. Essa troca de energia só é possível porque o sistema aberto está em desequilíbrio. Para que seja possível o reequilíbrio, é necessário que as estruturas que compõem os sistemas abertos se auto-organizem.

A auto-organização, por sua vez, é a capacidade que os organismos (ou sistemas abertos) têm de se ajustarem (ou regularem) quando se deparam com uma perturbação, um problema ou uma alteração. É importante acrescentar que não é o meio ambiente que produz esse ajuste. O meio ambiente só produz o problema. São os organismos que se ajustam. Justamente por ocorrer em sistemas abertos, a auto-organização é de final aberto. Ou seja, ela “não é teleológica (avançando para um fim pré-determinado); (...) nem teleonômica (adaptação intencional ao meio ambiente, como na preservação e função da vida) (DOLL JR., 1997, p. 88).

Como visto acima, não há como prever os resultados da auto-organização, já que é uma capacidade dos organismos que é disparada em função do diálogo entre estes e o meio ambiente. A construção de conhecimento proposta pela pós-modernidade entende que a questão da auto-organização é fundamental, pois o meio produz o problema que desorganiza o organismo; e este, por sua vez, precisa se auto-organizar para garantir a sua sobrevivência nesse meio. Como o conhecimento só pode ser gerado por sistemas abertos, não há como prever de que forma, quando e onde a auto-organização vai acontecer, nem mesmo o que vai acontecer. Por isso, auto-organização e indeterminação são as duas faces da mesma moeda, a saber, no caso desse trabalho, a construção do currículo escolar.

Por conta da mudança do paradigma da modernidade para a construção do conhecimento, a pós-modernidade tece um novo conceito de mente, mais aberto e amplo do que o conceito da modernidade. O paradigma da modernidade prevê a construção do conhecimento sob bases lógicas de causa e efeito, fundamentando essa construção em relações estáveis entre a natureza, a realidade e o ser que procura desvendá-las. Sob esse paradigma, o objeto do conhecimento é externo ao ser que procura conhecê-lo ou desvendá-lo, criando-se, a partir disso, uma fronteira através da qual se separa o objeto do pesquisador. Deriva-se daí um conceito de mente atemporal e a-histórico, cuja funcionalidade está ligada a princípios cartesianos e lógicos, que se concretizam em relações de causa e efeito e/ou indução/dedução. A mente, sob essa perspectiva, tinha um “lugar” no ser humano, o cérebro ou o sistema nervoso central; e a razão era separada da emoção, desvinculando a primeira das questões metafóricas que perpassam a experiência humana.

Sob a perspectiva da pós-modernidade, a mente não pode mais ser vista somente de forma material, ou seja, o conceito de mente não se restringe ao cérebro ou ao sistema nervoso físico. A mente vai além da materialidade; é ela própria uma metáfora. “Ela é a nossa ‘invenção’, para usar o termo de Richard Rorty (1980), para conceitualizar e rotular os poderes humanos de organização, reflexão, criatividade e comunicação” (DOLL JR., 1997, p. 126). Por conta disso, de acordo com Doll Jr., Bruner diz que a mente é um conceito, não uma coisa, tirando a materialidade do conceito de mente e entendendo-o dentro de relações metafóricas produzidas pela linguagem.

Bruner (1983) diz que a mente é “uma idéia que construímos” para enquadrar os poderes notáveis que os seres humanos têm de “ir além da informação dada” (página 201). Como tal, ela não é uma coisa, mas um conceito. Qualquer senso de mente como um *lugar* específico para abrigar as ideias é metafórico, não material. Os poderes da mente representam a pessoa completa, o emocional e o intelectual, numa

interação tanto reflexiva quanto social com o meio ambiente. (DOLL JR., 1997, p. 135)

De posse do conceito de mente proposto pela pós-modernidade, é possível começar a traçar caminhos para a discussão acerca dos processos cognitivos. Essa discussão, por sua vez, aponta caminhos para se compreender o currículo sob a perspectiva pós-moderna. Inicialmente, trataremos da questão dos modos do conhecimento em Bruner (1997). Para este autor, há dois modos de conhecimento: o analítico e o narrativo. O narrativo é o modo inato, mas que necessita da interação com outros indivíduos para se desenvolver. Este modo de conhecimento já começa a ser desenvolvido desde os primeiros contatos do bebê com as pessoas e é mediado pelos aspectos históricos, culturais e subjetivos que perpassam as experiências interpessoais. Dessa forma, Bruner garante ao modo narrativo um aspecto particularizante da experiência cognitiva, vinculando-a a um indivíduo e a uma cultura.

A interação é fundamental para essa perspectiva, porque é só através dela que a criança consegue se desenvolver cognitivamente:

Os indivíduos que estão amadurecendo passam a ter múltiplos meios de representar seus mundos; e, por sua vez, seu próprio crescimento é influenciado por perspectivas múltiplas. Bruner acredita que a educação deveria aproveitar estes múltiplos meios e não limitar o currículo ao lógico e ao analítico. O artístico e o metafórico são instrumentos de expressão e pensamento tão importantes quanto os que Piaget chama de lógico-matemáticos. Bruner (1986, capítulos 2 e 9) encoraja os curricularistas a usar e desenvolver os modos artísticos e intuitivos de uma cultura juntamente com o modo analítico mais dominante (paradigmático). (DOLL JR., 1997, P. 139)

Por sua vez, conceber o modo de conhecimento analiticamente é entender que a forma como o desenvolvimento cognitivo se dá é puramente lógica, presa, portanto, a um ideal de desenvolvimento cognitivo proposto pela modernidade, universalizante por natureza. Portanto, privilegiar o modo lógico é abrir mão de se trabalhar com o que a criança já traz para a escola em função do desenvolvimento desencadeado em suas interações sociais.

Em função disso, um currículo que privilegie os mecanismos das representações lógicas, ou o pensamento analítico, não dá conta de desenvolver cognitivamente os alunos de forma plena, pois parte do pressuposto de que os aprendizes devam assimilar um conhecimento determinado *a priori*. Essa perspectiva leva em conta o conhecimento como algo fechado e que, para ser desvendado, precisa que o sujeito da aprendizagem entenda e assimile seus pressupostos, se colocando fora do processo de criação desse conhecimento.

Em contraposição a esse paradigma, Bruner desenvolveu a idéia de um currículo em espiral. Para entendê-lo, lançamos mão do conceito de “recorrer”:

(...) cada nova declaração ou proposição é reexaminada em termos de **revisar suas suposições fundacionais originais**. (...) Uma reflexão hermenêutica em que “a mente gira em torno de si mesma”, criando simultaneamente um “resumo de suas capacidades” e um “senso de *self*” (1986, página 97), é uma reflexão em que emergem novas possibilidades, em que ocorre a transcendência (grifo nosso) (DOLL JR., 1997, p. 139).

Para Bruner, a capacidade que o ser humano tem de refletir sobre si mesmo, sobre suas ideias e as ideias de outros é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois essa capacidade faz com que seja possível o aprofundamento e a complexidade dos conceitos que são cognitivamente construídos. Por isso, ele propõe um currículo estruturado/orientado sob as mesmas bases dos processos mentais que geram conhecimento. O “currículo em espiral” prioriza o aumento da complexidade dos assuntos estudados pelos alunos na escola, porque o processo de ensino-aprendizagem se dá “desenvolvimentalmente ao longo de anos, em níveis crescentes de complexidade” (DOLL JR., 1997, p.139).

Com base na teoria sociointeracionista (Vygotsky, 1991), o papel do professor proposto pelo “currículo em espiral” é traduzir para o aluno os conceitos estudados numa linguagem que o aluno já domina “e depois operar na zona de desenvolvimento logo além do senso de conforto do aluno” (DOLL JR., 1997, p. 140).

O “currículo em espiral” proposto por Bruner subverte o paradigma do currículo da modernidade ao sugerir que a hermenêutica é tão importante para a construção do conhecimento escolar formal quanto a análise lógica. Tal proposição pressupõe que

Este processo de crescimento, **interativo e pessoal por natureza**, não vai prosseguir de uma maneira linear, sequencial, acumulativa e estável; pelo contrário, ele vai ocorrer esporádica e espontaneamente, conforme cada indivíduo constrói uma rica matriz de representações, utilizando perspectivas múltiplas, pressuposições conscientes e subjetivações pessoais. Estas três são características do discurso literário ou histórico, não da análise filosófica – da hermenêutica, não da lógica. (grifo nosso) (DOLL JR. 1997, p.140)

As relações dialógicas (transações transformativas), então, ganham, nessa abordagem pós-moderna, um status que não têm na perspectiva moderna de currículo, em função de serem reconhecidamente essenciais para a construção do conhecimento. As representações que o sujeito faz da realidade são mediadas por tais relações e, portanto, construídas coletivamente através do diálogo que se estabelece entre os alunos e entre os alunos e os professores. O diálogo e a interação proporcionados pelas relações pessoais são fundamentais para a criação do conhecimento, negociando sua validade.

Apesar disso, os currículos escolares ainda estão baseados numa formação epistemológica que, ao entender que a realidade é determinada externamente aos sujeitos que

procuram conhecê-la ou descobri-la, prioriza, para o conhecimento dessa realidade, métodos fundamentados na análise lógica do objeto a ser conhecido ou descoberto. Por isso,

Enquanto a teoria do conhecimento do espectador dominar – a teoria de que a realidade é determinada à parte de nós para ser *descoberta* por meio de certos métodos – a lógica e o modo analítico governarão a nossa epistemologia e a nossa pedagogia (DOLL JR., 1997, p. 184).

Ocorre que a forma de interação com o mundo e de compreensão dele é profundamente marcada pelo modo do conhecimento narrativo, visto que negociamos nossas percepções sobre a realidade dialogicamente e hermeneuticamente. Numa prática educacional pós-moderna, o currículo não pode prescindir das duas formas, narrativa e analítica, de conhecimento da realidade.

A diferença-chave entre estes dois modos de pensamento é que o analítico é *explanatório*, enquanto o narrativo é *interpretativo*. No primeiro, o professor deseja obter a precisão na apresentação; no último, ele quer “manter o diálogo em andamento”. Neste último, a suposição é a de que os significados são criados (construídos) pelo diálogo. O diálogo é a condição *sine qua non* de todo o processo. Sem diálogo não existe transformação; e o ecletismo do pós-modernismo seria um pasticho.

As metáforas são mais úteis do que a lógica para gerar este diálogo. As metáforas são criativas; elas *nos ajudam a ver o que não vemos*. As metáforas são abertas, heurísticas, geradoras de diálogo. A lógica é definicional; *ela nos ajuda a ver mais claramente aquilo que já vemos*. Ela tem por objetivo o fechamento, a exclusão. (...) Nós precisamos, é claro, tanto da imaginação criativa quanto da definição lógica. Nós precisamos de criação e fechamento. (...) É através da interação da metáfora e da lógica que a vida é vivida, experienciada, desenvolvida. (DOLL JR., 1997, p.185)

O currículo em espiral proposto por Bruner, portanto, tem como pressupostos alguns conceitos que vão de encontro aos pressupostos basilares da modernidade, porque prioriza o discurso interativo que é criado entre o conhecedor e o objeto a ser conhecido. Esse discurso interativo é criado entre um sujeito altamente marcado por experiências sociais, culturais e históricas e a realidade que se lhe apresenta. Em função disso, “A consciência, especialmente a consciência reflexiva – que se volta tanto para dentro, para o *self*, quanto para fora, para a sociedade – é um instrumento intelectual que os seres humanos usam para efetuar essa transação” (DOLL JR. 1997, p. 142). Este movimento é chamado por Bruner de recursão, que, por sua vez, deriva um conceito de currículo orientado para o *currere*<sup>5</sup>. Em função disso, fica claro que as questões relativas à cultura estão absolutamente atreladas a essa idéia de desenvolvimento.

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Doll Jr. (1997) que significa “a forma verbal ativa do ‘curso a ser corrido’” (p. 142)



De acordo com Doll Jr. (1997), a centralidade dada à cultura nesse processo leva Bruner a identificar que “Um currículo orientado para o *currere* tornaria centrais a auto-reflexão, a imaginação e o discurso público” (idem, p. 143); um currículo, portanto, que seja veículo de criação e recriação de nós mesmos e da nossa cultura (p. 147). Uma matriz curricular na pós-modernidade estaria, então, comprometida com o planejamento para a criação coletiva de significados.

### 3.2 Proposta de definição de currículo

Uma das propostas desse trabalho é discutir o que é currículo escolar e de que forma ele se relaciona com o processo de ensino/aprendizagem. A partir daí, pretendemos traçar propostas que consigam dar conta da especificidade dos cursos de formação de professores em nível de ensino médio e dos alunos que hoje os frequentam, escopo final desse trabalho. Para isso, propomos que, à definição tradicional de currículo como sistematização e organização do conhecimento escolar, se some a problematização da importância do conhecimento escolar e da forma como ele se organiza.

De acordo com Macedo (2012), a construção curricular ainda entende o conhecimento como algo externo ao sujeito, como algo que já existe anteriormente, e que precisa ser aprendido pelos sujeitos para que seja possível o desenvolvimento de uma identidade pré-determinada, social e culturalmente, de acordo com a racionalidade. Porém, “A escola não pode se contentar em ensinar a linguagem dessa comunidade, em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico” (MACEDO, 2012, p.734). Por conta disso, ainda de acordo com a autora, é imprescindível entendermos, se quisermos sinalizar para a construção de uma proposta educacional que de fato consiga lidar com a pluralidade de sujeitos e identidades, o currículo como “instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação” (p. 735, 736). Portanto, é necessário que o currículo seja aberto, ou de final aberto, já que “A definição do que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito” (p. 736).

Doll Jr. (1997), por sua vez, nos aponta para

a natureza construtiva e não-linear de um currículo pós-moderno. De Piaget, Prigogine, Dewey e Bruner vêm as ideias de construção – com todos eles, fora Piaget, e ele em parte, favoráveis a uma construção de final aberto, não determinista. Portanto, um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz [curricular], evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado (p. 178).

As concepções desenvolvidas pelos dois autores citados acima acerca do currículo nos levam a problematizar a questão do conhecimento escolar, como ele é construído e o porquê da sua centralidade. Entender o conhecimento como algo externo ao sujeito, pré-determinado, não permite a construção que se opera nos indivíduos para que, de fato, eles se tornem sujeitos. A centralidade do processo de ensino/aprendizagem de um conhecimento determinado *a priori* impede que os alunos criem seus significados para a realidade e não se entendam como sujeitos dessa realidade. Em sentido contrário, um currículo que se manifesta por meio da interação entre alunos, professor e o conteúdo reconhece, a partir das relações estabelecidas pelos elementos que compõem o processo de ensino/aprendizagem, a enunciação das diferenças e, portanto, o movimento emancipatório de um sujeito instituído culturalmente.

Entendemos como CURRÍCULO ESCOLAR o conjunto de princípios previamente selecionados que fundamentam a organização da produção de conhecimento coletivamente na escola durante as atividades pedagógicas. Por sua natureza fundamentada no paradigma da pós-modernidade, o currículo escolar proposto nesse trabalho é estruturado pelo professor e/ou pela comunidade escolar e, ao ser levado para a prática pedagógica, é reorganizado em função da resposta dada aos conceitos e fatos trabalhados por alunos e professores dialogicamente. A sustentação do currículo escolar se dá, então, no diálogo entre os alunos, professores e os significados a serem desenvolvidos na prática pedagógica. Portanto, currículo é, antes de tudo, processo, e não algo dado/recebido previamente; é construção coletiva e não determinação hierárquica.

Um currículo escolar, a nosso ver, atende todas as disciplinas, porque é interdisciplinar, já que a questão do conteúdo não esgota o sentido do currículo; é apenas uma parte dele. Essa afirmação parte do pressuposto de que a produção de conhecimento escolar, feita sob as orientações curriculares, deveria acontecer coletivamente e, portanto, não determinada *a priori*. Visto dessa forma, o currículo prescinde dos conteúdos definidos de antemão, entendidos como um conhecimento que o aluno deva aprender e absorver, visto que

foram produzidos externamente e anteriormente ao sujeito. Ao contrário, entendemos que o conteúdo realmente relevante é aquele produzido na prática pedagógica, quando os alunos criam (ou constroem) sentidos e significados para a realidade. Obviamente, não proclamamos aqui o fim do estabelecimento do conteúdo que deva estar na educação básica. O que desejamos é que a finalidade da educação básica vá além do saber conteudista; que a educação básica tenha por objetivo o desenvolvimento cognitivo que priorize desenvolver a habilidade/competência do aluno em acionar os dois modos de pensamento – narrativo e lógico/analítico – para, como isso, entender o significado dos fatos da realidade e criar sentido para ela.

Em face do que foi discutido e exposto aqui, entendemos que um currículo construído com base nos conceitos da pós-modernidade e na teoria dos modos de pensamento humano de Bruner orienta uma proposta educacional que prioriza o desenvolvimento cognitivo em bases hermenêuticas e lógicas. Nossa proposta de matriz curricular orienta uma prática pedagógica que estimula os alunos a dialogarem com os fatos e conceitos apresentados de forma que o conhecimento, não dado *a priori*, seja construído a partir dos dois modos do pensamento humano, de forma recursiva e auto-organizativa.

### **3.3 A produção de conhecimento de acordo com o paradigma da pós-modernidade e a educação**

Os conceitos fundamentais para se pensar o paradigma da pós-modernidade são a indeterminação, a auto-organização e a recursão. Nos sistemas abertos (ou de final aberto), as estruturas se auto-organizam para reagir a um problema que se lhes apresenta no meio ambiente em que se encontram. A auto-organização acontece em função da recursão, processo iterativo<sup>6</sup> em que cada proposição funciona de maneira que se reexaminem as suposições anteriores. Não há previsibilidade no processo de auto-organização, pois não há como prever de que forma as estruturas que compõem os organismos vão responder ao meio ambiente, já que essa resposta depende da interpretação que as estruturas componentes dos organismos

---

<sup>6</sup> Na álgebra, o conceito de iteração se refere ao processo de resolução de uma equação em que sucessivamente o objeto de cada uma é o resultado da que a precede. Por exemplo:  $y=x+1$ ; então em  $3y=4$ , temos  $3 \times (x+1)=4$ ; então  $3x+3=4$ ...

darão ao problema. Por isso, a indeterminação é característica fundamental dos sistemas abertos.

Os conceitos vinculados ao paradigma da pós-modernidade permitem uma proposta de geração de conhecimento que se contrapõe à forma como se produz conhecimento pelo paradigma da modernidade. A diferença fundamental está no fato de que a pós-modernidade garante que os sistemas sejam analisados na sua complexidade, incluídas aí as relações que existem entre os elementos dos sistemas, inclusive entre o sujeito que procura conhecer algo e o objeto do conhecimento. O paradigma proposto pela modernidade, ao contrário, propõe uma separação clara entre o sujeito e seu objeto, não priorizando as relações que se estabelecem entre eles e, portanto, analisando esse objeto absolutamente desencaixado das relações que não só o permeiam, como também o constituem.

O paradigma da pós-modernidade, por sua vez, entende que é fundamental que as relações que as partes estabelecem entre si sejam consideradas em qualquer proposta de produção de conhecimento. Por isso, a relação dialógica que existe entre os sistemas ou entre as partes que compõem esses sistemas merece ser evidenciada, produzida, explicitada.

Não apenas o todo é mais que a soma das partes. Eu diria mesmo que o todo é menos que a soma das partes, porque tudo que é organizado tem obrigações, e tudo que é obrigação inibe ou proíbe possibilidades que não podem ser expressas. Além do mais, percebemos que tudo o que tem uma realidade para nós é, de certa maneira, sistema. Sistema, o átomo; sistema, as moléculas; sistema, o sol; sistema, as galáxias; sistema, a biosfera; sistema, a sociedade; sistema, o homem. Portanto, sistemas, sub-sistemas e polissistemas. Assim, o objeto da ciência se transforma: não é mais algo isolado. O objeto da ciência é o sistema. (Morin, 1999, p. 28 e 29)

Nesse contexto, a indeterminação passa a ser pensada como um aspecto da realidade, já que é na relação dialógica entre as partes, fundamentalmente hermenêutica, que a recursão pode vir a desencadear a auto-organização. Como a questão da hermenêutica se coloca de forma basilar, as verdades são relativizadas e o conhecimento ganha a marca da história e da cultura.

Uma proposta educacional/escolar constituída sob a perspectiva do paradigma da pós-modernidade vai priorizar, fundamentalmente, a construção coletiva e individual de sentidos para a realidade, visto que é uma proposta escolar que tem como foco a idéia de que a produção do conhecimento se faz localmente, através do diálogo entre os alunos, professores e os conceitos trabalhados em sala.

Sob essa perspectiva, a concepção tradicional do que é conteúdo perde seu valor. A escola vai trabalhar conceitos<sup>7</sup>, mas eles, por si só, não são responsáveis por produzir conteúdo. O conteúdo é a própria construção do conhecimento operada em sala de aula por meio da relação dialógica que existe entre alunos e professores. Os conceitos científicos das diversas disciplinas que compõem a educação básica, tratados hermeneuticamente, configuram-se como um dos discursos que levam os alunos ao processo recursivo e à auto-organização. O conteúdo só acontece de fato quando acontece a auto-organização.

Berticelli (2004), seguindo o raciocínio de Maturana, considera que as emoções são parte fundamental do raciocínio, não havendo a possibilidade de um se dar sem a outra:

(...) argumentos racionais que são aceitos sob um estado emocional não são aceitos em outro. Portanto todo sistema racional se constitui em operar com premissas aceitas a priori a partir de certa emoção, uma vez que “Biologicamente as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ação” (p. 15). (BERTICELLI, 2004, p. 388)

Entendemos, dessa forma, o quanto o sistema racional humano está ligado à dimensão biológica, já que as emoções, fundamentais para os processos racionais, são “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA apud BERTICELLI, 2004, P. 387).

Se, ainda de acordo com Maturana, “a origem do humano é a linguagem aliada às emoções” (Berticelli, 2004, p. 390) e a linguagem é “um operar em coordenações consensuais de coordenações de ações consensuais” (MATURANA apud BERTICELLI, 2004, p. 390), a experiência humana está absolutamente atrelada à convivência e à dimensão biológica. Portanto, não há possibilidade de se pensar a produção de conhecimento fora das dimensões dialógica e biológica.

São os processos recursivos e interativos, mediados pela hermenêutica, que levam a auto-organização. A produção de conhecimento, fruto da auto-organização, está absolutamente atrelada à interatividade, que, por sua vez, é o espaço da linguagem.

O autor [Maturana] nega que a linguagem seja mera representação por meio de símbolos. A expressão “viver na linguagem” caracteriza um modo que é condição do viver como tal. O modo de viver é determinante. A interação e a recursividade são modos de atividade tanto interna do sistema biológico quanto das relações que gerem o com-viver, ou o espaço relacional do organismo vivo como “um operar em coordenações de coordenações consensuais de conduta”. É o espaço relacional onde é possível fazer distinções, no viver cotidiano, todo aquele universo que compreende

---

<sup>7</sup> Trabalhamos com o significado de conceito de Castells (s.d.): “unidade de significação dum discurso científico” (p. 9).

o mundo psíquico e afetivo das relações, do desejo, da consciência e inconsciência, do medo, etc. (BERTICELLI, 2004, p. 390)

A educação escolar pensada epistemologicamente através do paradigma da pós-modernidade, ao problematizar e expandir a questão da linguagem, conduz a uma proposta de ensino/aprendizagem que prioriza as interações e a auto-organização, esta última entendida como a própria produção de conhecimento, que só pode acontecer recursivamente. Como o foco da educação, sob essa perspectiva, não está mais nos conceitos transmitidos ao educando, que, por sua vez, os receberia passivamente, o processo de aprender se expande, sai das salas de aula, ganha a vida, o mundo, é inerente aos seres humanos. A aprendizagem não é mais vista individualmente, mas coletivamente. Aliás, sob essa perspectiva, só existe aprendizagem no conviver, na coletividade. E nesse conviver, os sujeitos, indistintamente, produzem os processos recursivos e auto-organizativos, visto que esses processos se dão na linguagem.

(...) educar/ser educado é um processo cuja compreensão deve levar em conta a interação com o mundo. Uma interação de caráter universal que se consubstancia nas trocas, sempre por meio da linguagem, trocas complexas, nunca unilaterais (o que não seria troca, mas espoliação), sempre bi ou multilaterais, comunicação complexa auto/hétero organizativa, pressuposto que deriva da complexidade auto-organizativa de todos os seres, dos mais simples ao mais complexo, que é o ser humano, consequência da complexidade do seu cérebro, capaz de produzir interações sinápticas as mais sutis e complexas que se conhecem e pela capacidade de reagir externamente com o meio circundante, próximo ou remoto. Ora, isso nos conduz à conclusão imediata de que a instauração de sentidos nos processos da compreensão humana tem sua base material neuronal, não como um ato de consciência isolado, nem como ato puramente intelectual ou lógico, mas como um ato interativo, comunicativo, passível de validação ou de convalidação comunicativo-interpretativa, mercê da disposição organizacional, em que a organização interna nunca está desligada do meio externo com que cada ser auto-organizativo interage. (BERTICELLI, 2004, p. 392 e 393)

O paradigma da pós-modernidade para a produção do conhecimento nos lança em uma forma muito mais complexa e, ao mesmo tempo, muito mais inclusiva e democrática, de perceber a educação. Sob essa perspectiva, a construção de conhecimentos é possível para todos, pois ela está invariavelmente ligada a aspectos subjetivos dos indivíduos, que são entendidos em sua plenitude, visto que todos estão obrigados a viver com outras pessoas, a conviver, e indissolúvelmente presos aos aspectos emocionais, posto que vivemos sob a dimensão biológica da nossa existência coletiva.

### 3.4 O currículo proposto por Doll Jr.

De acordo com Doll Jr., um currículo pós-moderno é “gerado, não pré-definido; indeterminado, mas limitado; explorando o ‘fascinante reino imaginativo da risada de Deus’; e construído por uma rede sempre presente de ‘universalidades locais’” (p.192). De acordo com o autor, alguns conceitos são fundamentais para que seja possível a construção de uma matriz curricular fundamentada na pós-modernidade.

O primeiro desses conceitos envolve a relação entre teoria e prática. Seguindo o raciocínio de Schwab, Doll Jr. acredita que, na educação escolar, a prática não pode vir como uma criação da teoria. O autor entende que os processos transformativos por que passam os envolvidos no ensino precisam de uma abordagem dessa relação em que a prática caminhe junto com a teoria.

O segundo conceito tem relação com a maneira como se pode administrar a auto-organização de forma que ela esteja no centro do processo de ensino/aprendizagem. Doll Jr. defende que as perturbações não necessariamente levam à auto-organização:

Um sistema só se auto-organiza quando existe uma perturbação, um problema, uma alteração – quando um sistema está perturbado e precisa se reajustar para continuar funcionando. (...) Entretanto, como bem sabemos, a partir da experiência vivida, nem toda perturbação leva ao redesenvolvimento; é bem possível que uma situação desequilibrada leve ao tipo de caos que nos conduz não a um nível de ordem novo e mais complexo, e sim ao abismo da destruição. (p. 179 e 180)

O autor entende que, na educação escolar, as perturbações precisam acontecer em um ambiente suficientemente aberto e rico para que, de fato, ocorra a auto-organização. Esse ambiente é dado pelo currículo, incluída aí a forma como a relação de ensino/aprendizagem é estabelecida.

(...) o aluno, no curso do currículo, precisa conhecer o material estudado suficientemente bem e ter uma confiança pessoal suficiente para ser capaz *tanto* de resolver, interpretar, desempenhar e analisar o material estudado *quanto* de brincar com esse material de maneira imaginativa e sutil. (...) Isso exige um currículo rico em diversidade, problemática e heurística, assim como uma atmosfera de sala de aula que estimula a exploração – um passo além da descoberta. A perturbação só vai desencadear a auto-organização quando o meio ambiente for suficientemente rico e aberto para que múltiplos usos, interpretações e perspectivas entrem em cena. (p. 180)

A questão das perturbações que podem levar à auto-organização faz com que se questione a questão da temporalidade no processo de ensino/aprendizagem.

(...) as perturbações podem operar como uma força positiva quando a atmosfera ou estrutura em que elas são percebidas é suficientemente confortável para que o sujeito não se sinta pressionado a “ter sucesso” rapidamente, quando nesta atmosfera os detalhes da anomalia podem ser estudados (pode-se inclusive brincar com eles), e quando o tempo (como um fator desenvolvimental) é suficientemente longo para permitir a emergência de uma nova estrutura. Embora a emergência em si seja espontânea, uma *mudança de gestalt*, o período de tempo antes da emergência parece exigir que se dedique atenção à anomalia.

Dedicar tempo às anomalias, talvez inclusive aos erros, significa dedicar tempo (uma fator que a estrutura newtoniana desconsidera) para dialogar seriamente com os alunos a respeito das ideias *deles* como *ideias deles*. (p. 182)

O terceiro ponto discutido por Doll Jr. é o papel da autoridade. O autor não define a autoridade do professor como algo externo. Ao contrário, essa autoridade é ressituada e reestruturada, já que a produção de conhecimento na escola deveria ser gerada através da relação dialógica em sala de aula entre alunos e professor. Portanto, a autoridade do professor estaria fundamentada no fato de ele ser uma espécie de líder daquele grupo, um líder que propõe a análise, o debate e a criação/recriação entre todos os que estão envolvidos nesse processo, inclusive ele próprio.

A quarta proposta desenvolvida por Doll Jr. diz respeito à metáfora e ao modo narrativo do pensamento. O paradigma da modernidade entende o conhecimento como algo externo ao sujeito, sendo necessário que o sujeito, para alcançar esse conhecimento, use métodos lógicos e analíticos. O paradigma da pós-modernidade, ao contrário, entende que os conhecimentos são gerados localmente, por isso a hermenêutica é fundamental para gerar esse conhecimento, já que é através dela que existe a possibilidade de interpretação da realidade ou mesmo de textos. O modo narrativo de pensamento garante a possibilidade de se interpretar a realidade, já que, complementarmente ao modo analítico, ele é interpretativo. O professor, então, lançando mão desse modo de pensamento, mantém aberto o diálogo, já que este é fundamental para qualquer processo interpretativo. As metáforas são fundamentais para gerar esse diálogo, porque, sem elas, a criação de sentidos e significados estaria bastante comprometida. “Como professores precisamos apresentar as nossas lições de uma forma suficientemente narrativa para encorajar os nossos alunos a explorar conosco as possibilidades que podem ser geradas a partir de um diálogo com o texto” (DOLL JR., 1997, p. 185 e 186).

A penúltima questão discutida por Doll Jr. refere-se aos objetivos, planos e propósitos. Na perspectiva pós-moderna de currículo, o planejamento da produção de conhecimento, incluídos aí os objetivos a que se pretende chegar e a forma de alcançá-los, se



dá simultaneamente à ação de conhecer e é modificado por ela. Isso acontece porque a auto-organização e a transformação são os conceitos fundamentais para a construção de uma matriz curricular. Como a auto-organização é de final aberto, não há previsibilidade do que vá ser criado ou transformado a partir dela. A interação entre o planejamento e a ação, entendendo-os de forma complementar, leva os professores a preparar um plano de aula ou de curso de forma mais livre, justamente porque a indeterminação é uma característica da produção de conhecimento na pós-modernidade.

Na medida em que o curso ou a aula progride, a especificidade se torna mais apropriada e é trabalhada conjuntamente – entre professor, alunos, textos. Esse planejamento conjunto não só permite a flexibilidade – utilizar o inesperado – como também permite que os planejadores se compreendam e compreendam o seu assunto com um grau de profundidade de outra forma não obtido. Existem padrões no nosso planejamento, como Piaget, Vygotsky e Bruner nos ajudaram a perceber; e o material do assunto (o texto) que usamos no nosso planejamento tem a sua própria estrutura, história e parâmetros. Estudar a estrutura e a história de um assunto nos fornece *insights* além daqueles encontrados nos livros didáticos. Na frase de Donald Oliver (1990), estamos adquirindo “conhecimento *fundamentado*”, não apenas conhecimento técnico (página 64). (DOLL JR. 1997, p. 187)

A última discussão feita por Doll Jr. é sobre avaliação. O autor propõe a inversão da fundamentação moderna dos processos de avaliação escolar. De acordo com ele, o paradigma da modernidade, que ainda está muito impregnado em nós, nos leva a avaliar os alunos para saber se eles conseguem lidar com um conhecimento específico de uma maneira considerada aceitável, subentendida na ideia de que, mesmo entendendo que o conhecimento está se expandindo, só existe uma maneira de lidar com ele: ordenadamente, racionalmente, linearmente e cientificamente. Complementar a isso está a concepção de que a avaliação tem o propósito de medir o que o aluno efetivamente adquiriu desse conjunto específico de conhecimento e do método apresentado pelo professor.

Dessa forma, a avaliação torna-se uma maneira de medir o déficit, enquanto o currículo pode legitimamente ser rotulado como “movido pelo déficit” e orientado pela mensuração. Isto é, as notas medem o deficit, e o currículo é periodicamente revisado para aumentar ou diminuir o “intervalo” do déficit, dependendo da relação desejada entre a norma ideal (o cânone) e sua realização ou recepção (medida em termos do desempenho do aluno) (DOLL JR., 1997, p. 188 e 189).

Então, para Doll Jr., a avaliação numa perspectiva pós-moderna entra em choque com os fundamentos da avaliação tradicional, visto que o currículo orientado pelo paradigma da pós-modernidade entende a indeterminação da produção de conhecimento, não existindo,

dessa forma, um padrão universalizante de verdades a serem ensinadas, cujo conhecimento há que ser aferido.

Para resolver essa questão, o autor questiona o propósito de um sistema de avaliação. De acordo com ele, na perspectiva da modernidade, a avaliação serve para separar ganhadores de perdedores (p. 189). Vê-se, a partir disso, o caráter excludente da avaliação. Doll Jr. (1997), então, propõe que a avaliação seja

(...) um processo de negociação com um ambiente comunal para o propósito de transformação. Obviamente, o professor desempenharia um papel central no processo, mas não seria o avaliador exclusivo; a avaliação seria comunal e interativa. Ela seria usada como um *feedback*, parte do processo iterativo de fazer-criticar-fazer-criticar. Este processo recursivo de fazer privado e crítica pública – central no método de reflexão crítica ou método científico de Dewey – é essencial para a transformação da experiência (p. 190).

Além dos conceitos desenvolvidos acima, Doll Jr. (1997) estabelece quatro critérios para “avaliar a qualidade de um currículo pós-moderno” (p. 192): Riqueza, Recursão, Relações e Rigor. A Riqueza é garantida pelas problemáticas, perturbações e possibilidades que um currículo tem. Ou seja, quanto mais rico em problemáticas, perturbações e possibilidades, melhor qualitativamente é o currículo. A reflexão é parte fundamental da Recursão; é a reflexão coletiva e individual que se volta sobre si mesma e sobre aquilo que está sendo estudado.

A recursão visa desenvolver a competência – a capacidade de organizar, combinar, inquirir, utilizar as coisas heurísticamente. Sua estrutura é aberta. (...) na recursão é necessário que outras pessoas – colegas, professores – observem, critiquem, respondam àquilo que fizemos. O diálogo torna-se condição sine qua non da recursão: sem a reflexão – gerada pelo diálogo – a recursão torna-se vazia, não transformativa; ela não é uma recursão reflexiva, é apenas repetição (DOLL JR., 1997, p. 195)

As Relações incluem tanto as relações pedagógicas, como as relações culturais. As relações pedagógicas dizem respeito às conexões intracurriculares que propiciam profundidade ao currículo desenvolvida através da recursão. As relações culturais dão conta da atividade hermenêutica e dialógica fundamental para a significação/transformação da realidade proposta pela pós-modernidade. Através dela, é possível respeitar as criações locais de significados e interligá-las a uma matriz cultural mais ampla.

O último critério discutido por Doll Jr. (1997) é o Rigor, que o autor entende como o mais importante dos quatro, porque “evita que um currículo transformativo caia ou num ‘relativismo extravagante’ ou num solipsismo sentimental” (p. 198). A princípio, parece

paradoxal a ideia de que o Rigor seja um critério em um currículo que tem a indeterminação como uma de suas características fundamentais. Entretanto, é justamente por conta da indeterminação e dos conceitos nela envolvidos – auto-organização e interpretação – que o Rigor se faz como o critério mais importante, já que “Ao lidar com a indeterminância, jamais poderemos estar certos de ‘ter entendido corretamente’ – nem mesmo num percentil de 95 ou 99. Precisamos explorar continuamente, procurar novas combinações, interpretações, padrões” (p. 199). Por conta disso, Rigor tem o sentido de uma busca intencional de “diferentes alternativas, relações, conexões” (p. 199).

Como a interpretação é fundamental para o currículo pós-moderno, é necessário que estejamos conscientes que nenhuma interpretação traz em si uma verdade absoluta. Todas as interpretações são suposições. Por isso, em sala de aula, onde as interpretações se dão de forma coletiva, através do diálogo, o Rigor se faz necessário no sentido de que sejam esclarecidos o método, o problema, os procedimentos que foram utilizados nas interpretações, ou suposições, assim como também as próprias interpretações. O Rigor, nesse caso, é fundamental para a relação dialógica transformativa. O Rigor, portanto, pode ser entendido como a combinação da complexidade da indeterminação com a interpretação. “A qualidade da interpretação, sua riqueza, depende de quão bem nós desenvolvemos as várias alternativas apresentadas pela indeterminância” (DOLL JR., 1997, p. 199).

### **3.5 Conclusão**

Neste capítulo, procuramos abordar a questão da produção de conhecimento a partir do paradigma da pós-modernidade e sua extensão para o desenvolvimento humano promovido pela educação escolar. Para isso, partimos da diferenciação entre os conceitos da pós-modernidade aplicados à construção do currículo escolar e a forma como se produz conhecimento típica da modernidade, a partir da proposta de Doll Jr. (1997).

Esse autor foi ainda fundamental para, junto com Macedo (2012), possibilitar a definição de currículo. Tal definição é fulcral para o objetivo final deste trabalho – a construção do currículo dos cursos de formação de professores de Ensino Médio –, já que a SEEDUC ainda confunde currículo com a ementa do conteúdo a ser ensinado em cada disciplina que compõe as séries das diversas modalidades de cursos oferecidos. Prova disso

são os Currículos Mínimos, que nada mais são do que as ementas de conteúdos que partem da secretaria e são orientadoras do trabalho didático-pedagógico nos cursos por ela geridos.

De posse desse conjunto de conceitos, foi possível discutir a viabilidade de um diálogo entre a indeterminação, a auto-organização e a recursão, fundamentais para o paradigma da pós-modernidade, e a forma como se produz conhecimento na escola. Para complementar tal discussão, abordamos a questão das relações entre as partes dos sistemas e entre os próprios sistemas, entendendo que é nessas relações que é possível a produção de conhecimento.

Por fim, depois de discutir todos esses conceitos, partimos para o currículo proposto por Doll Jr., que foi a base para a construção do currículo proposto nesse trabalho em capítulo posterior. Trabalhar com os conceitos da pós-modernidade foi fundamental para a articulação de uma proposta pedagógica que consiga dar conta dos alunos reais que frequentam as escolas públicas brasileiras, marcadas pela diversidade de seu alunado.

A proposta curricular defendida aqui se opõe frontalmente às propostas mais tradicionais de educação escolar, já que propõe a produção de conhecimento a partir do diálogo entre alunos e professores, não definindo de antemão o que deve ou não ser o objetivo final do processo pedagógico. Esta forma de produzir conhecimento proporciona aos alunos (e por que não dizer também aos professores?) a oportunidade de discutir a realidade por meio das ferramentas que eles já têm. As discussões levam a novas interpretações, a novos pontos de vistas, a novos questionamentos. O ponto de chegada, portanto, nunca é um tipo de conhecimento produzido externamente aos sujeitos, mas sim as interpretações da realidade construídas coletivamente, mediadas pelo diálogo e pelos conceitos científicos levados para a sala de aula pelo professor. Dessa forma, os conceitos e teorias produzidos pela ciência, tão caros à escola, deixam de ser o objetivo final do trabalho pedagógico e passam a ser um dos pilares da interpretação da realidade.

#### **4 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR**

O currículo que propomos aqui é voltado para os cursos de formação de professores em nível de ensino médio, o curso normal. Nesses cursos, os alunos devem ter garantidas a formação básica e a formação profissional específica para atuar no magistério, especificamente no primeiro ciclo do fundamental, creche, pré-escola e EJA.

Foi defendido nesse trabalho que o currículo escolar deve priorizar, além do desenvolvimento da racionalidade lógica/analítica, a produção coletiva de sentido, levando em conta a questão dialógica e hermenêutica. São as interpretações individuais que, negociadas coletivamente em sala de aula numa relação dialógica, vão disparar a recursão e a auto-organização e, dessa forma, criar um sentido para o que é trabalhado.

O currículo pós-moderno proposto por Doll Jr. (1997) coloca as fundamentações basilares de uma formação curricular que convirja para uma educação escolar centrada na produção de conhecimento, não a sua assimilação. Contudo, apesar da necessidade de lançar mão dessa perspectiva epistemológica se quisermos realmente uma educação escolar que dê conta das questões da contemporaneidade, também há a necessidade de se entender que o curso abordado nesse trabalho é um curso profissionalizante que prepara futuros professores. Por isso, além do desenvolvimento cognitivo que precisa ser promovido pela escola básica, esses alunos têm que ser formados sob o paradigma da pós-modernidade também em relação à epistemologia que fundamenta as ciências que formam o arcabouço teórico da educação.

Por conta disso, esse currículo não pode ser construído como se fosse a soma do currículo da formação geral com o currículo da formação de professores, precisando, pois, aglutinar em uma só orientação curricular a produção de conhecimento pretendida para a educação básica e a produção de conhecimento específica para a formação profissional.

Como o que estabelece o que vai ser de fato trabalhado com o aluno são as relações que são feitas para dar conta da interpretação dos conceitos, não há como prever com precisão o que vai ser efetivamente produzido. O papel do professor é garantir que o sistema simbólico do aluno consiga criar significados para o que está sendo trabalhado em sala, não determinar anteriormente o que deve necessariamente ser produzido. Como o aluno é parte fundamental desse processo, obviamente o que vai entrar nessa conta de forma definitiva é o sujeito cultural e historicamente formado (e em formação).

Os professores de cada disciplina são levados, sob a perspectiva da pós-modernidade, a elaborar um currículo que permita a participação do aluno de forma efetiva na evolução dos conceitos desenvolvidos. O que é pré-definido no currículo é uma mínima parte, suficiente para que os alunos possam começar o diálogo e a interpretação. A partir daí, os significados vão sendo desenvolvidos e, também, cada vez mais, aprofundados. O aprofundamento dos significados é mediado pela hermenêutica, através das interpretações coletivas e do diálogo, e pela lógica, já que ela tende a criar definições e nos ajuda, por conta da sua perspectiva analítica, a perceber de forma mais clara o que já nos é conhecido, provocando a recursão e a auto-organização. É fundamental que as relações culturais e sociais estabelecidas pelos alunos sejam contempladas e não estigmatizadas, sob pena de não ser possível que aconteça tanto a relação entre aluno e professor, como entre aluno e conteúdo. Por isso, existe a necessidade de que o professor e o aluno estabeleçam juntos as relações que são proporcionadas pelo trabalho pedagógico.

Por conta da especificidade do curso em questão, os professores de todas as matérias precisam estar impregnados desse sentido para que o trabalho consiga produzir os resultados esperados, que não são de forma nenhuma somente uma rede de conhecimentos produzidos externamente ao aluno, mas sim a própria produção do conhecimento. Os professores de todas as disciplinas precisam estar conscientes da natureza do curso em que trabalham; curso este que forma professores alfabetizadores. Portanto, é necessário pensar a produção de conhecimento de forma que esta esteja orientada para a formação do professor. Aqui é importante salientar que o agente de letramento precisa ser um sujeito da cultura escrita, sob pena de não conseguir alfabetizar seus alunos, já que uma pessoa não pode ensinar aquilo que não sabe.

As disciplinas devem priorizar a experiência global do aluno levando-os a, a partir dessa experiência, entender, interpretar e problematizar os conceitos específicos de cada disciplina, de forma que seja possível um diálogo interdisciplinar. Esse processo se dá continuamente e de forma cada vez mais aprofundada, inclusive em relação às disciplinas específicas da parte pedagógica desses cursos.

As questões culturais seriam abordadas transversalmente em todas as disciplinas, visto que os significados construídos em sala de aula teriam a marca local da cultura e dialogariam com os aspectos culturais mais amplos. Dessa forma, a clara separação que há hoje entre as disciplinas da formação geral e as da formação pedagógica ficaria menos nítida, visto que o esforço de formação do professor é de todas elas. Não queremos com isso dizer que o professor de matemática, por exemplo, vá ter que trabalhar em suas aulas as teorias do

desenvolvimento humano, ou que o professor pedagogo possa lecionar em qualquer disciplina. O que estamos tentando promover aqui é uma escola de formação de professores que esteja de fato preocupada com a produção de conhecimento necessária para o futuro professor, de forma que não comprometa a sua formação básica, nem a de seus futuros alunos. Por isso, não vemos a necessidade de um currículo basicamente voltado para a transmissão de conhecimento, mesmo entendendo que alguns conceitos têm de ser estudados pelos alunos. Essa proposta passa longe da tentativa de formar um sujeito genérico (MACEDO, 2012) e, principalmente, de formar um professor também genérico.

#### 4.1 A organização atual dos cursos de formação de professores de ensino médio

Na conformação dos cursos de formação de professores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), em 2016, agregam-se as disciplinas da formação básica (arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua estrangeira, língua portuguesa/literatura, matemática, química e sociologia) e as disciplinas pedagógicas (conhecimentos didático-pedagógicos, formação complementar, fundamentos da educação, laboratórios pedagógicos, parte diversificada e práticas pedagógicas e iniciação à pesquisa). Ao todo, distribuídas ao longo dos três anos de duração do curso, os alunos cursam dezoito disciplinas.

As disciplinas da parte pedagógica, por sua vez, se subdividem. Com o objetivo de ilustrar o que atualmente está em vigor no que se refere aos cursos de formação docente administrados pela SEEDUC, produzimos um quadro com as disciplinas pedagógicas, suas subdivisões e as séries do ensino médio em que são alocadas.

Quadro 1 - Disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível de ensino médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Nome da disciplina	Subdivisões	Séries a que se destina
Conhecimentos didático-metodológicos	1. Conhecimentos didático-pedagógicos em educação infantil; 2. Conhecimentos didático-pedagógicos em ensino fundamental; 3. Conhecimentos didático-pedagógicos em educação	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries  2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries  2 <sup>a</sup> série

Quadro 1 - Disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível de ensino médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Nome da disciplina	Subdivisões	Séries a que se destina
	especial no contexto da educação inclusiva; 4. Conhecimentos didático-pedagógicos em educação de jovens e adultos.	3ª série
Formação complementar	Processos de alfabetização e letramento	2ª e 3ª séries
Fundamentos da educação	1. História e filosofia da educação; 2. Sociologia da educação; 3. Psicologia da educação; 4. Política educacional e organização do sistema de ensino.	2ª e 3ª séries 3ª série 2ª e 3ª séries 3ª série
Laboratórios pedagógicos	1. Brinquedoteca; 2. Arte e educação; 3. Práticas psicomotoras; 4. Vida e natureza; 5. Atendimento educacional especializado; 6. Linguagens e alfabetizações; 7. Culturas.	1ª série 2ª série 2ª série 3ª série 3ª série 3ª série 3ª série
Parte diversificada	1. Integração das mídias e novas tecnologias; 2. Libras.	1ª série 3ª série
Práticas pedagógicas e iniciação à pesquisa (disciplina do estágio)		1ª, 2ª e 3ª séries

Fonte: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>

É importante salientar que a única determinação genérica, que parte da SEEDUC, são os Currículos Mínimos de cada disciplina do curso, que nada mais são do que um documento elaborado pela Secretaria em parceria com professores da rede e pesquisadores da área e imposto às escolas como orientador do processo de ensino/aprendizagem, determinando os conteúdos mínimos de cada disciplina. Porém, os Currículos Mínimos não são organizados da maneira tradicional, elencando conteúdos distribuídos pelos bimestres ou trimestres. Eles estabelecem competências e habilidades a serem trabalhadas com os alunos e adquiridas por eles nos bimestres determinados. Ou seja, no lugar da determinação direta do conteúdo, há competências e habilidades a serem desenvolvidas.



Essa forma de organizar os conteúdos a serem desenvolvidos no curso em questão, a princípio, pode se parecer muito com a forma tradicional, mas a questão da temporalidade traz um problema grave à questão, porque mostra a inviabilidade da proposta. O que pode parecer uma vantagem, no dia a dia da sala de aula, se mostra como uma impossibilidade.

Para melhor compreensão desse problema, tomamos como exemplo as orientações relativas à Psicologia da Educação, uma das subdivisões da disciplina Fundamentos da Educação, para o **segundo bimestre** da **segunda série** do curso normal.

Quadro 2 – Psicologia da Educação – segunda série, segundo bimestre – conteúdos

Eixo temático	Habilidades e competências
Concepções de desenvolvimento e aprendizagem	Compreender as principais teorias do desenvolvimento infantil; Identificar a correlação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Consideramos importante questionar, a partir do exemplo acima, a viabilidade de se cumprir tal determinação. Como é possível esgotar esta questão – desenvolver as habilidades e competências relativas à compreensão das principais teorias do desenvolvimento infantil e identificar a correlação entre desenvolvimento e aprendizagem – em apenas um bimestre com alunos da segunda série do Ensino Médio, alunos que têm, em sua maioria, entre quinze e dezessete anos?

A atual organização estrutural dos cursos de formação de professores de ensino médio da SEEDUC está longe de ser um currículo, como entendemos tal conceito neste trabalho, já que não há um conjunto de orientações para o trabalho pedagógico, somente as listas de conteúdos, divididos por séries e disciplinas. Os conteúdos previstos nos Currículos Mínimos são fiscalizados pela SEEDUC ao final de cada bimestre, quando, ao lançar as notas no sistema Docente On-Line, o professor deve selecionar, em uma lista tal qual o Currículo Mínimo da sua disciplina, os conteúdos do bimestre que de fato foram ensinados em sala de aula. Tal “obsessão” da SEEDUC pela questão dos conteúdos denota uma perspectiva educacional prioritariamente voltada para a assimilação de conhecimentos, não para a produção deles.

Formar um professor habilitado para creche, pré-escola, primeiro ciclo do fundamental e EJA em três anos requer uma proposta curricular bastante diferente da que temos atualmente nos cursos de formação de professores. A importância dada aos conteúdos estabelecidos a priori subtrai dos alunos a possibilidade de criação de significados. E, infelizmente, a escola ainda é muito conteudista, assim como a maior parte dos professores.

A proposta de matriz curricular que abordamos aqui subverte alguns conceitos tradicionalmente entendidos como prioritários para a educação básica e também para a formação do professor. É importante salientar que nossa proposta não foi elaborada no sentido de viabilizar a assimilação de conceitos, mas sim no sentido de um currículo transformativo e generativo, através do qual os conceitos vão sendo elaborados, significados e ressignificados.

Para que essa proposta efetivamente se torne uma realidade, é necessário que todos os profissionais da escola estejam tomados por um novo sentido para o ensino e a aprendizagem. Entender que a aprendizagem é assimilação de conceitos externos ao sujeito não possibilita o desenvolvimento cognitivo que essa proposta pretende produzir, assim como, tampouco, ensinar coisas que não dialoguem com a formação do professor.

A incorporação dos modelos curriculares pós-modernos contribuem para os cursos de formação de professores à medida que pretendem que a produção de conhecimentos tenha prioridade sobre a assimilação de conhecimentos produzidos externamente aos sujeitos, de forma que os alunos são instados a não só conhecer as teorias que fundamentam as disciplinas, mas, além disso, a produzir conhecimentos a partir de tais teorias e conceitos. Dessa forma, os conhecimentos são contextualizados, interpretados, negociados e subjetivados; e os alunos, mais do que reproduzir as teorias que fundamentam a epistemologia da educação, aprendem sobre a necessidade de interpretar os conceitos em função dos contextos da realidade.

Os currículos dos cursos que formam professores alfabetizadores precisam dar conta de promover o letramento desses alunos, já que, depois de formado, esse professor é o representante da cultura letrada para seus alunos. Além disso, é também necessário que esses futuros professores saibam produzir conhecimento quando estiverem finalmente em sala de aula no papel de professores. Essa produção de conhecimentos é necessária em função da diversidade dos sujeitos das escolas brasileiras, já que os professores precisam lançar mão de estratégias didático-pedagógicas que deem conta de promover o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive daqueles para os quais a cultura escolar é uma cultura absolutamente estrangeira.

## 4.2 O currículo do normal – nossa proposta

Na organização atual, a parte prática do curso de formação de professores é o estágio obrigatório nos segmentos creche, pré-escola, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA. Portanto, para atender ao critério de Doll Jr. (1997) sobre a questão teoria/prática, uma matriz curricular pós-moderna trataria o estágio como ponto de partida para a formação, com todas as disciplinas, inclusive as da formação básica, ligadas a ele, sendo trabalhadas concomitantemente. A partir das experiências vividas pelos alunos no momento do estágio e trazidas para debate em sala de aula, teria início o processo de discussão e trocas de experiências. O professor de cada disciplina proporia textos, teóricos ou não, para que os alunos interpretassem suas experiências dialogando com os conceitos das ciências que fundamentam a Educação (como Sociologia, Psicologia e Filosofia, por exemplo) e os conceitos de cada uma das disciplinas acadêmicas ensinadas na formação básica (como Matemática e Geografia, por exemplo)

É possível observar que, numa proposta aberta como essa, em que o que vai ser efetivamente trabalhado não é proposto de antemão, os conteúdos ficam absolutamente atrelados ao que vai ser experienciado pelos alunos e, principalmente, ao que eles efetivamente relataram, em sala de aula, sobre suas experiências. O professor tem a responsabilidade de, junto aos seus alunos e de posse de um conhecimento acadêmico, partir para a interpretação coletiva dessas experiências sob a luz do conhecimento acadêmico/científico.

Sob essa proposta, é possível o trabalho com os dois modos de pensamento – o narrativo e o lógico –, já que o modo narrativo seria acionado durante a interpretação das experiências, que aconteceria individual e coletivamente, e o lógico/analítico, no momento em que o professor expusesse os conceitos acadêmicos pertinentes ao que está sendo discutido para que fosse feita uma análise dos fatos relatados sob a luz desses conceitos. Esse processo é recursivo por natureza, pois os modos do pensamento são acionados recursivamente, de forma que, do modo narrativo, passe-se ao modo lógico/analítico, voltando ao narrativo para que sejam possíveis outras interpretações dos fatos, mais aprofundadas, lançando mão, mais uma vez de outros conceitos acadêmicos para dar conta de analisar outras constatações, e assim sucessivamente. Essa proposta curricular privilegia uma forma de produção de conhecimento construída por meio da alternância dos dois modos de pensamento, de forma que o processo iterativo, essencial para a recursão, possa ser feito por meio da intermediação

dos diferentes processos cognitivos disparados pelo pensamento narrativo e pelo pensamento lógico/analítico, como forma de garantir a complementaridade entre eles.

#### 4.2.1 A articulação entre as disciplinas da formação geral

Para que seja possível dar conta da dupla dimensão do currículo do normal, as disciplinas da educação básica (Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Química e Sociologia) passariam por uma reformulação.

Como propomos que o modo narrativo é tão importante para a produção de conhecimento quanto o modo lógico/analítico (Bruner apud Doll Jr., 1997), é essencial que as disciplinas que tratam diretamente de questões interpretativas adquiram um novo status dentro da proposta curricular. Por isso, as disciplinas de Artes e Português/Literatura ganhariam novas dimensões. Essas duas disciplinas seriam responsáveis por trabalharem a visão hermenêutica, já que o escopo do estudo do que é produzido, seja em literatura ou nas outras formas de expressões artísticas, tem relação direta com os aspectos estéticos criados pelos homens e mulheres ao se relacionarem com a realidade e produzirem suas obras. Tais aspectos estéticos ganham significado a partir da interpretação das obras artísticas.

Um dos objetivos dessas disciplinas seria fazer com que os alunos entrassem em contato com textos, tanto verbais como os não verbais, e, coletivamente, discutissem as múltiplas interpretações que fizerem desses textos, para que chegassem a um possível significado ou até mesmo a múltiplos significados. Junto a essa proposta e complementarmente a ela, os textos propostos pelos professores teriam relação com os relatos das experiências dos alunos, formando uma espécie de triangulação para a produção de conhecimento: relatos de experiência – textos dialogadores – hermenêutica.

A disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, especificamente, trabalharia com leitura e produção textual, priorizando a construção de significados para os textos. Os gêneros seriam abordados de forma ampla, incluindo textos literários, jornalísticos, redações dos alunos, entre tantos outros, inclusive textos falados, para que os alunos tivessem uma visão abrangente da língua portuguesa como expressão do pensamento, da cultura e das subjetividades, no sentido de interpretar seus aspectos estéticos, gramaticais e culturais. Para essa proposta, é

fundamental que os textos sejam tratados dialogicamente, principalmente aqueles produzidos pelos próprios alunos.

Nessa proposta, a Gramática Tradicional e as escolas literárias não são mais ponto de partida, nem ponto de chegada para o ensino da Língua/Literatura. O que se pretende priorizar aqui é o aprofundamento dos níveis de interpretação de quaisquer textos e a competência relativa à escrita. Entendemos que o aluno aprende a escrever escrevendo, produzindo, e que a crítica dos seus textos, se feita de forma adequada, permite que ele melhore sua expressão. Além disso, entendemos que uma pessoa só pode escrever sobre algo se tiver uma posição política sobre o assunto. Por isso, é vital que as discussões em sala e as produções textuais tenham os mesmos temas, ou pelo menos temas que se relacionem. Produzir a partir do que foi pensado individual e coletivamente é o próprio processo de interação, recursão e auto-organização, tão fundamental numa proposta de educação pós-moderna.

É importante salientar que todo o trabalho pedagógico tem como ponto de partida os relatos de experiência dos alunos. Portanto, um material muito rico para o professor de Língua Portuguesa, que deve, inclusive, trabalhar esses relatos de forma que seja possível o desenvolvimento cognitivo dos alunos para o desenvolvimento da escrita. Tal proposta colabora para a formação do professor no sentido de que trabalha os textos autorais dos alunos em diálogo com os textos acadêmicos sobre a linguagem e/ou os textos literários, proporcionando a reflexão sobre a escrita e sobre a forma como os alunos organizam as suas experiências no texto. O processo dialógico estabelecido em sala de aula, a partir do trabalho feito com os textos dos alunos e os propostos pelo professor, ainda tem a vantagem de proporcionar aos alunos diversos pontos de vista sobre um mesmo tema, os problematizando em função das diversas subjetividades que compõem a turma.

Biologia, que aparece somente nas primeira e segunda séries, Física, nas primeira e terceira séries, e Química, nas primeira e segunda séries, seriam uma só disciplina – Ciências da Natureza – e não mais trabalhariam somente conceitos formulados externamente aos sujeitos, mas também

(...) hipóteses intuitivas, desenvolventes, indagadoras, “comprovadoras” referentes ao mundo em que vivemos. Isso leva a Ciência além da coleção de “fatos” – com a suposição de que esses fatos são fragmentos objetivos da realidade – até a esfera do manipular, criar, trabalhar com fatos ou informações de uma maneira imaginativa e (termo)dinâmica (DOLL JR., 1997, 193).

Essa proposta para as disciplinas que compõem as Ciências da Natureza se justifica a partir do fato de que o foco aqui está no espírito pesquisador que se pretende desenvolver no

aluno. Por não ter como objetivo principal do ensino das Ciências da Natureza a assimilação das teorias científicas que formam tradicionalmente a ementa de conteúdos dessas disciplinas, tal proposta concorre para a formação de um aluno que formule hipóteses e pesquise os fatos da natureza, estimulando-os para que criem respostas às suas indagações, que podem ser provenientes dos relatos escritos a partir das experiências no estágio, ou às questões colocadas pelo professor.

De acordo com nossa proposta, o curso deixaria de ter Sociologia e Sociologia da Educação; Filosofia e Filosofia da Educação; e História e História da Educação e passaria a ter só Sociologia, Filosofia e História, já que entendemos como fundamental para a formação a apropriação pelos alunos dos diversos discursos que compõem as ciências. Mais do que saber a História da Educação Brasileira, por exemplo, o que de fato é importante na nossa proposta é que o aluno consiga interpretar a realidade por meio do discurso da História como ciência humana e social. Como o ponto de partida para a construção do conhecimento são as experiências dos alunos no estágio, cada professor de cada uma dessas áreas do conhecimento trabalharia essas experiências hermeneuticamente, por meio da mediação da relação dialógica que se estabeleceria entre eles (professores e alunos) e os conceitos que fundamentam a epistemologia das respectivas áreas.

Sob essa proposta, o diálogo entre visões complementares e até contraditórias se estabelece, provocando a recursão e a auto-organização, tão fundamentais para a proposta curricular apresentada nesse trabalho. De acordo com essa perspectiva, tanto as teorias como as experiências passariam pelo processo recursivo, pois os alunos teriam a possibilidade de discutir as teorias que fundamentam a educação, nas áreas de Sociologia, Filosofia e História, circunscrevendo-as num contexto mais amplo de análise e interpretação da realidade e posterior criação de sentidos para ela.

A disciplina de Geografia, que nesses cursos hoje não tem nenhuma relação direta com a educação, teria uma proposta de trabalho voltada para o futuro professor, discutindo, através dos conceitos vinculados à disciplina, questões educacionais.

A matemática não mais seria programada para ser a disciplina dos “eleitos”. Ao contrário, numa proposta altamente inclusiva, aos alunos, seria proposto que eles manipulassem os conceitos matemáticos, em um crescente grau de complexidade, sem a necessidade de se chegar a um resultado “certo”. No lugar de se ensinar fórmulas, os conceitos seriam prioridade; e os alunos trabalhariam com eles coletivamente.

Podemos ver padrões, desenvolvê-los e brincar com eles em simples combinações numéricas (...) ou na geometria euclidiana ou fractal. (...) Em todos os níveis, do jardim de infância à Universidade, a Matemática pode ser tratada significativamente como “brincar com padrões” (Doll Jr., 1997, p. 193).

É importante observar que o desenvolvimento do modo de pensamento lógico/analítico é priorizado nessa disciplina; e é importante que continue assim. A questão é que a forma como o ensino de Matemática é tratado não permite que o aluno evolua nesse sentido. Portanto, existe uma necessidade de se rever a forma como a Matemática é ensinada e aprendida, para que os alunos possam desenvolver o modo de pensamento lógico/analítico. As situações trazidas a partir das experiências no estágio seriam trabalhadas a partir do raciocínio matemático, que seria mais do enxergar números e fórmulas, mas sim a construção de um raciocínio altamente abstrato para a interpretação dos fatos e construção de significados.

A disciplina de Educação Física, da forma como se encontra sistematizada no Currículo Mínimo, reduz o ensino dessa disciplina somente à problematização das questões relativas ao corpo e ao movimento que seriam de interesse do futuro professor. É necessário que se entenda a Educação Física como uma proposta de desenvolvimento humano. De acordo com o paradigma da pós-modernidade, o conceito de mente não está mais preso a uma parte do corpo, o cérebro ou o sistema nervoso. Entende-se a mente como uma metáfora para identificar os processos simbólicos relacionados ao pensamento, à linguagem e às emoções. Com essa mudança de paradigma, o corpo de uma forma geral pode estar associado aos processos cognitivos, sendo interessante, inclusive, questionar o que determina as fronteiras do nosso próprio corpo e de que forma o utilizamos como possibilidade de resistência social, fonte de prazer, possibilidade de aprendizagem, incluindo na questão corporal e do movimento aspectos altamente relacionados à cultura. Sob essa perspectiva, a disciplina de Educação Física não pode prescindir de conceitos das Ciências Sociais, Humanas e da Natureza.

Quanto à disciplina de Língua Estrangeira, hoje, as escolas abordadas nesse trabalho oferecem uma língua estrangeira como disciplina obrigatória e outra como opcional. De acordo com a nossa proposta, Língua Estrangeira teria a função não só de ensinar outro idioma, mas também de sensibilizar o aluno para a construção linguística relacionada a outra cultura/idioma, fazendo com que o aluno perceba a língua como expressão cultural de um povo ou de uma nação. Ao relacionar as questões culturais às linguísticas, alunos e professores construiriam um conhecimento voltado ao aprendizado de uma língua como forma de apropriação de uma cultura estrangeira. Tal perspectiva problematiza as questões do

ensino da escrita a alunos que não chegam à escola falantes da variedade padrão e muito menos sujeitos da cultura letrada. Essa problematização é importante para a formação do professor alfabetizador, pois, em sua atuação nas escolas brasileiras, ele terá a responsabilidade de ensinar a modalidade escrita de uma língua que, só no plano ideal, é a língua materna do aluno. Além disso, esse sentido de apropriação de uma cultura estrangeira mediada pela língua pode vir a refletir, inclusive, no aprendizado do próprio idioma estrangeiro.

#### 4.2.2 As disciplinas da parte pedagógica

As disciplinas da parte pedagógica passariam por uma reformulação de forma que fosse possível o diálogo com os conceitos e teorias fundadores da epistemologia da Educação. Pensamos essa proposta curricular de forma que ela apontasse no sentido contrário ao tradicional ensino de aspectos metodológicos, porque entendemos que a cognição humana nem sempre cabe nos métodos. Mesmo que o professor seja um profundo conhecedor de aspectos teórico-metodológicos, nenhum método dará conta da diversidade de sujeitos cognitivos da educação; alguém sempre vai ficar de fora. Portanto, mais importante que saber esses métodos, é estar epistemologicamente embasado para poder produzir “teorias” que deem conta de cada um dos alunos. Por isso, propomos uma formação que, por meio da interdisciplinaridade, consiga formar um professor que também pense de forma interdisciplinar, visto que uma das características dos segmentos nos quais irá futuramente atuar é justamente a interdisciplinaridade.

Outra posição bastante influente na formação de professores hoje é o ensino das teorias e conceitos que fundamentam a educação. Assim como, na modalidade regular da educação básica (ou formação geral), o foco ainda são os conceitos desenvolvidos pelas disciplinas acadêmicas que compõem a grade curricular. Ocorre que o ensino/aprendizagem dos conceitos e teorias das disciplinas acadêmicas que compõem a grade curricular da educação básica, por si só, nem sempre dá conta de formar um sujeito que esteja efetivamente preparado para a produção de conhecimento. Da mesma forma, o ensino das teorias e conceitos das ciências da Educação nem sempre dá conta de formar um professor que efetivamente esteja preparado para conduzir um processo de desenvolvimento cognitivo em todos os seus alunos. Por conta disso, entendemos que seja necessária uma profunda mudança



de paradigma no que se refere ao ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores, a fim de que estas ganhem dimensão verdadeiramente associada à formação do professor.

Nossa sugestão de matriz curricular propõe, como foi exposto acima, que as disciplinas de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação não fossem mais disciplinas isoladas de suas matrizes genéricas: Sociologia, História e Filosofia. Como o ponto de partida das aulas são os relatos de experiência do estágio dos alunos, alunos e professores partiriam para a interpretação e análise lógica desses relatos através de discussões em sala e da leitura dos textos acadêmicos propostos pelos professores para que fosse possível a interpretação e o entendimento do que foi presenciado no estágio a partir das teorias da Filosofia, da História e da Sociologia. De posse desse entendimento e da problematização tanto do fato presenciado como da contribuição que os discursos de cada uma dessas ciências dá para a interpretação do fato, o aluno pode começar a construir seus próprios conceitos, para que seja possível estruturar uma produção de conhecimento em Educação.

O curso teria uma disciplina para trabalhar exclusivamente Letramento e Alfabetização, pois o processo de alfabetização é um dos mais importantes conhecimentos escolares de base promovido no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Essa disciplina e Língua Portuguesa/Literatura trabalhariam de forma complementar. O professor de Língua Portuguesa, em tese, é capaz de apontar as anomalias existentes na escrita dos alunos. O currículo proposto aqui entende que as anomalias não são necessariamente erros, mas sim material que pode ser trabalhado em prol da aprendizagem do aluno, visto que através delas é possível se discutir o que está atrapalhando o caminho que leva à produção de conhecimento e à leitura e escrita de textos.

Para que essa proposta efetivamente tenha sucesso, é primordial que a Linguística esteja presente de forma transdisciplinar nas duas disciplinas. São os conceitos da Linguística que podem dialogar com os alunos e professores de forma a permitir uma produção de conhecimento com foco na linguagem humana. Dessa forma, seria possível que também fossem pensados e discutidos pelos alunos outras formas de linguagem, como Libras ou a linguagem usada nas mídias eletrônicas.

A disciplina de Psicologia atenderia à mesma proposta das demais. A partir dos relatos de estágio, as teorias que foram formuladas pela Psicologia seriam abordadas, com a intenção de compreender os processos do desenvolvimento humano e problematizar essas teorias, de forma que o aluno em formação para o magistério construísse um arcabouço teórico atrelado

ao que de fato ele está observando em seu estágio. Essa proposta permite que o aluno consiga relacionar as teorias à observação empírica, entendendo que os casos de desenvolvimento que não estejam previstos em determinada teoria podem perfeitamente estar previstos em outra. Com isso, o aluno aprende que as teorias estão a serviço do processo de ensino e aprendizagem, não o contrário, situações em que se entende que, por um aluno não se desenvolver de acordo com as teses de determinadas teorias, esse aluno teria algum déficit ou deficiência.

#### 4.2.2.1 A disciplina de Didática

Uma disciplina seria fundamental para que esse trabalho pudesse ser feito: Didática. Essa disciplina já existe no formato curricular dos cursos de formação de professores em nível de Ensino Médio em 2016, com carga horária bastante extensa e com outro nome – Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa. Essa é a disciplina responsável pelo estágio. Ocorre que essa disciplina apresenta uma questão problemática, ao nosso ver, justamente em relação ao estágio. Para que seja possível discutir uma possibilidade de mudança, é importante que exponhamos como essa disciplina se organiza.

#### Quadro 3 - Currículo mínimo da disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa

1ª série – distribuição da carga horária anual (160 horas):

80 horas de fundamentação teórica

40 horas de laboratório

40 horas de estágio, divididas da seguinte forma:

10 horas de participação em atividades culturais propostas e desenvolvidas na própria escola normal;

10 horas de participação em visitas culturais em espaços escolares e não escolares e outras atividades artísticas, tais como: teatro, cinema, dança, música, museus etc., indicadas pelo professor supervisor (PS);

10 horas de observação e investigação na Educação Infantil (atividades de investigação que não necessitam do campo de estágio na Educação Infantil: enquetes, questionários, entrevistas, elaboração de *clipping* etc);

10 horas de atividades em sala de aula para orientações do estágio.

Quadro 3 - Currículo mínimo da disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa

2ª série – distribuição da carga horária anual (320 horas):

80 horas de fundamentação teórica

80 horas de laboratório

160 horas de estágio, divididas da seguinte forma:

10 horas de participação em atividades culturais propostas e desenvolvidas na própria escola normal, indicadas pelo professor supervisor (PS);

20 horas de participação em visitas culturais, espaços escolares e não escolares e outras atividades indicadas pelo professor supervisor (PS);

40 horas de desenvolvimento no campo de estágio, com observação, coparticipação e participação (regência individual) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com avaliação do professor supervisor em parceria com o professor colaborador;

30 horas de desenvolvimento no campo de estágio da Educação Infantil, com as seguintes etapas: observação, coparticipação e participação (regência em dupla) com avaliação do professor colaborador. Dessas 30 horas, 10 horas são de observação e coparticipação e 20 horas de Observação, coparticipação e participação (regência em dupla) em pré-escola;

30 horas de desenvolvimento no campo de estágio da Educação Especial com as etapas de observação e coparticipação, atendendo ao paradigma da inclusão com avaliação do professor colaborador ou especialistas das instituições de atendimento a necessidades especiais, com carga horária distribuída em 10 horas de visita à instituição especializada e/ou vivência em escola que ofereça Educação Especial e 20 horas de vivência em escolas regulares com inclusão;

15 horas de atividades em sala de aula para orientações do estágio;

10 horas de preenchimento de relatórios;

5 horas de reuniões com os alunos e/ou responsáveis para orientações do estágio.

3ª série – distribuição da carga horária anual (480 horas):

80 horas de fundamentação teórica

160 horas de laboratório

240 horas de estágio, divididas da seguinte forma:

30 horas de participação em atividades culturais na escola normal e visitas culturais indicadas pelo professor supervisor (PS);

40 horas de desenvolvimento no campo de estágio do 1º Segmento do Ensino Fundamental, com as seguintes etapas: observação, coparticipação e regência individual com avaliação do

**Quadro 3 - Currículo mínimo da disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa**

professor colaborador, de acordo com escala previamente elaborada pelo professor supervisor;

80 horas de desenvolvimento no campo de estágio na Educação Infantil, com as seguintes etapas: observação, coparticipação e regência individual com avaliação do professor supervisor em parceria com o professor colaborador, de acordo com escala previamente elaborada pelo professor supervisor. Dessas 80 horas, 40 horas são de observação e coparticipação em creche e 40 horas são de observação e coparticipação e regência na pré-escola;

30 horas de desenvolvimento no campo de estágio na Educação de Jovens e Adultos, com as seguintes etapas: observação e coparticipação com avaliação do professor colaborador;

20 horas de atividades em sala de aula para orientações do estágio;

5 horas de reuniões com pais e responsáveis para orientações do estágio;

35 horas de projeto de pesquisa, planejamento, elaboração de materiais didáticos e preenchimento de fichas e relatórios.

De acordo com o quadro acima, é possível contabilizar que as horas de estágio efetivamente em sala de aula são muito poucas: no primeiro ano, das 160 horas de estágio, não há nenhuma hora em que os alunos efetivamente estejam em salas de aula da educação infantil, creches, ensino fundamental ou EJA; no segundo ano, das 320 horas de estágio, os alunos fazem 40 horas de estágio efetivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 10 horas em creches, 20 horas em pré-escola, 10 horas de visita à instituição especializada e/ou vivência em escola que ofereça Educação Especial e 20 horas de vivência em escolas regulares com inclusão; no terceiro ano, das 480 horas, há 40 horas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 40 horas em creches e 40 horas em pré-escola. Outras atividades relacionadas à prática pedagógica preenchem as horas restantes, como participações em eventos culturais, orientação para estágio e laboratório.

Para que a proposta desse trabalho possa ser praticada, seria necessária uma mudança na distribuição do tempo em que os alunos passam no estágio. A proposta é que o tempo efetivo nas salas de aula em creches, pré-escolas, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA seja aumentado, de forma que possibilite um maior contato dos licenciandos com o que de fato acontece nas escolas. A regência dupla, professor colaborador (professor regente das turmas em que o aluno faz o estágio) mais licenciando, seria também priorizada, de forma que

o aluno em formação docente pudesse experienciar o que é ser professor, vivendo de fato os desafios desse processo.

A disciplina de Didática teria a responsabilidade de orientar de que forma os alunos trabalhariam suas experiências no estágio. Ela seria a responsável pela alocação e organização dos licenciandos nas escolas onde o estágio seria feito e pela produção e organização dos relatos dos alunos. O professor dessa disciplina trabalharia de forma transdisciplinar com os outros professores do curso, de forma que ele seria o responsável pela construção do conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, tão caro aos professores. Para isso, as aulas de Didática seriam o espaço em que os alunos debateriam e problematizariam o processo de produção do conhecimento feito em todas as outras disciplinas, de forma que fosse possível a construção de um corpo teórico inter e transdisciplinar que desse conta das experiências pelas quais os alunos estivessem passando no estágio.

A esfera de atuação do professor da disciplina de Didática, de acordo com essa proposta, vai muito além de ensinar. Na verdade, ele atua como o líder, frente aos outros professores e aos alunos, se relacionando diretamente com os professores colaboradores das escolas em que os alunos fazem estágio, com os alunos e com os professores das outras disciplinas, com o objetivo de haver conexão, correlação e vinculação entre as três instâncias responsáveis pela formação dos futuros professores – a escola de formação de professores, as escolas que recebem os licenciandos no estágio e os próprios licenciandos.

A conexão se daria no sentido de que entre as três instâncias há um tipo de ligação que pressupõe uma dependência entre elas, estabelecendo-se uma relação de causa e efeito, um nexó lógico. A correlação, nessa abordagem, presume que as três instâncias formativas dos cursos normais só podem, efetivamente, produzir conhecimento por meio da convivência que se estabelece entre os sujeitos que participam de cada uma delas. A vinculação, nessa perspectiva, pressupõe uma ligação imprescindível entre as três instâncias, já que, sem essa ligação, esse projeto de matriz curricular não pode se consolidar na prática da formação de professores.

#### **4.3 Aspectos práticos do resultado do diálogo entre as disciplinas**

Os conceitos trabalhados por cada uma das disciplinas, tanto as da educação básica como as da parte específica da formação profissional, sempre numa relação dialógica e

hermenêutica entre alunos e professores disparada por meio dos relatos de experiência no estágio, proporcionariam a aplicação, o desempenho, o exercício e a execução dos modos de pensamento lógico/analítico/científico e narrativo. Com isso, os dois modos de pensamento seriam acionados com a finalidade de atuar nos processos de recursão e auto-organização, tendo como escopo não a assimilação dos conceitos vinculados a conteúdos específicos, mas sim a formação do professor produtor de conhecimento.

A questão da interinstitucionalidade, que se concretiza no diálogo entre os sujeitos que atuam nas três instâncias envolvidas na formação do professor em nível de Ensino Médio – a escola de formação, as escolas que recebem esses estudantes para o estágio e os próprios licenciandos – é fundamental para que esse projeto seja viável e bem-sucedido, já que a articulação entre os profissionais e entre os profissionais e os estudantes é o que pode construir a ligação entre a experiência empírica vivenciada no estágio e a formulação de conceitos com vistas a entender, interpretar e sistematizar o que foi empiricamente experimentado. Tal processo requer a alternância entre os modos de pensamento propostos por Bruner (1997) e Senna (2012), de forma que seja possível ao aluno passar do particular para o geral, do concreto ao abstrato, de uma organização da experimentação da realidade bastante atrelada ao contexto concreto imediato à organização dessa experimentação de formal generalizada e abstrata.

Esse trabalho defende que a educação escolar promova o processo auto-organizativo por meio da recursão e da hermenêutica, visto que ele é a própria produção de conhecimento, que, para que aconteça de fato, necessita que o modo narrativo e o modo lógico do pensamento entrem em atividade de forma complementar. Na formação de professores, o processo de produção de conhecimento, da forma como foi colocado aqui, possibilita que os licenciandos sejam sujeitos de sua própria formação profissional, pois permite que criem sentido para a realidade da sala de aula que experienciam ao fazerem o estágio.

Nossa proposta de matriz curricular entende que a formação docente precisa se dar de forma interdisciplinar e interinstitucional, através de uma proposta pedagógica que una todas as disciplinas e todas as instâncias envolvidas na formação, para que seja possível chegar a transdisciplinaridade como possibilidade de compreensão da realidade em sua complexidade. De acordo com essa proposta, então, todas as disciplinas, representadas por seus professores, têm a mesma importância, assim como os agentes das três instituições envolvidas na formação docente de nível médio – os profissionais e os alunos das escolas que recebem os estagiários, os professores do curso normal e os alunos licenciandos.

Com a formação proposta de forma coletiva, a autoridade do professor é discutida. Ao contrário do que acontece com a aprendizagem escolar na modernidade, em que o professor é o responsável exclusivo pela formação do aluno que, por sua vez, precisa absorver passivamente o conhecimento produzido historicamente e externamente a ele, em nossa proposta, alunos e professores tornam-se parceiros na criação de significados para a realidade, visto que o professor também está, de certa forma, aprendendo com as experiências de seus alunos. Nessa proposta de currículo, alunos e professores procuram juntos as respostas e o conhecimento, através do diálogo, tão fundamental para que essa matriz curricular possa de fato acontecer.

Como a produção de conhecimento escolar pensada nesse trabalho tem nas perturbações um conceito basilar, é importante destacar que o decorrer da prática pedagógica é fundamental para a definição dos objetivos a que se quer chegar com o processo de ensino/aprendizagem. Nada impede que os planos mudem em função do que vai sendo produzido em sala de aula. Como essa proposta é fundamentalmente dialógica, alunos e professores traçam juntos os objetivos a que querem chegar, qual a motivação do que está sendo produzido em sala de aula e o próprio planejamento do curso.

Como currículos preveem a avaliação dos alunos, a matriz curricular elaborada aqui também tem uma proposta para o tema. Não há motivos para se pensar a avaliação de acordo com a forma tradicional. Um processo de avaliação construído a partir do paradigma da pós-modernidade supõe que os alunos sejam avaliados quanto à produção de conhecimento, não quanto à sua assimilação ou quanto ao método que usaram para chegar a determinados resultados. Isso inverte o papel e o poder que a avaliação tradicionalmente tem. Considerada como um processo, professor e alunos procuram, através dela, entender o que está acontecendo com o aluno, se transformando, portanto, muito mais em algo próximo a um diagnóstico do processo de produção de conhecimento do que no objetivo final de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Já que a formação que propomos aqui se dá de forma interinstitucional, os profissionais das escolas em que os alunos fazem estágio, principalmente os professores, também contribuem para esse processo de diagnóstico, afinal, são eles que observam os alunos em ação na sala de aula exercendo o papel de professor. Justamente por ter essa característica de diagnóstico, as três instâncias responsáveis pela formação, atuando conjuntamente, estão habilitadas para a construção desse diagnóstico, de forma que ele aconteça durante todo o percurso escolar.

A concepção de linguagem aqui se expande, visto que entendemos que todo o processo de produção de conhecimento se faz na linguagem, dialógica, hermenêutica e interativamente, de forma que assumimos que os sentidos da realidade não são dados de antemão, mas construídos. E é essa construção de sentidos para a realidade, a própria produção de conhecimento, que reivindicamos como direito dos alunos da formação docente.

Quadro 4 - Proposta da nova grade de disciplinas

Nome da disciplina	Séries em que aparece	Carga horária (tempos de aula) semanal
Língua Portuguesa/ Literatura	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	4 tempos semanais
Artes	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
Geografia	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
Ciências da Natureza	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
Matemática	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	4 tempos semanais
Língua Estrangeira	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
Educação Física	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
Sociologia	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
Filosofia	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
História	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
Psicologia	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
Letramento e Alfabetização	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	2 tempos semanais
Didática	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	6 tempos semanais

#### 4.4 Conclusão

Apresentamos uma proposta de matriz curricular específica para a formação de professores em nível médio pensada a partir da recursão, auto-organização e indeterminação, conceitos vinculados à pós-modernidade e por ela desenvolvidos, e formulada com base nos modos do pensamento humano de Bruner (1997) – modo narrativo e modo lógico/analítico.

Para que essa proposta pudesse ser pensada, tomamos por base a teoria curricular proposta por Doll Jr. (1997), sabendo que essa teoria foi formulada para a formação básica,



enquanto nosso foco é a formação docente. Por isso, sentimos necessidade de aprofundar a questão da produção de conhecimento, de forma que fosse possível a formação de um professor também produtor de conhecimento e criador de sentidos para a realidade.

De acordo com nossa proposta, a relação teoria/prática se estabeleceria sem que houvesse uma precedência da teoria sobre a prática. Ao contrário, entendemos a prática como ponto de partida para as reflexões, o que colocaria as situações vividas pelos alunos, marcadas pelas questões sócio-culturais local e temporalmente, de forma central no processo de ensino/aprendizagem. Ocorre que também entendemos a importância dos conceitos e teorias que fundamentam a Educação e as diversas disciplinas acadêmicas presentes na educação básica. Portanto, percebemos como fundamental também o trabalho que possibilitasse que os alunos tomassem conhecimento delas. Porém, numa proposta de produção de conhecimento e de criação de sentidos para a realidade, só conhecer essas teorias e conceitos é insuficiente. Por isso, sugerimos que os conceitos e teorias fossem trabalhados concomitante e complementarmente com a prática. Desse modo, seria possível o desenvolvimento dos dois modos do pensamento, o narrativo e o lógico/analítico, de forma que os alunos os acionassem para organizar suas experiências da realidade.

## CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal construir um currículo que atendesse aos cursos de formação de professores de ensino médio, o antigo curso normal, de forma que fosse possível o letramento dos alunos desses cursos e uma formação voltada para a produção de conhecimentos.

O desenvolvimento do letramento foi considerado como um dos objetivos principais da formação para o magistério em função do perfil social dos alunos que procuram tais cursos: alunos que ainda não terminaram a educação básica e que são sujeitos sociais de segmentos historicamente excluídos da cultura escrita ou letrada. Por conta disso, eles iniciam a formação de professores com severos custos de apropriação da língua escrita em sua modalidade padrão ou formal. Apesar disso, devem terminar o Ensino Médio com as habilidades e competências necessárias ao letramento desenvolvidas.

Além do letramento, nossa proposta de currículo se preocupou também com a formação para o magistério de forma que esse aluno, depois de formado, fosse capaz de dar conta da diversidade de sujeitos que hoje frequentam as escolas brasileiras. Por isso, propomos que o processo formativo que esse aluno percorre esteja vinculado à produção de conhecimentos, não à assimilação das teorias que compõem a epistemologia da Educação. Tal proposta de formação privilegia uma formação profissional formulada para o desenvolvimento de profissionais que, a partir das teorias e conceitos que fundamentam a epistemologia da Educação, produzam o conhecimento necessário para atuar em sala de aula de forma que consigam dar conta da diversidade de sujeitos que hoje frequentam as escolas brasileiras.

Entretanto, forjar sujeitos na escola que assimilam a cultura letrada, ou até mesmo a cultura científica, se coloca como uma questão que envolve outras variáveis, principalmente se esses sujeitos, como é o caso dos alunos das escolas públicas brasileiras, percebem a cultura escrita como meio de exclusão. Em função disso, uma formação escolar que pressuponha o apagamento dos traços culturais originais de tais sujeitos em favor da entrada deles na cultura socialmente entendida como de prestígio estaria fadada ao fracasso. Devido a isso, nossa proposta de organização curricular optou por uma orientação que levasse ao empoderamento desses alunos em formação para o magistério.

Para que tal orientação pudesse se concretizar, nossa proposta de currículo foi planejada tendo como prioridade a produção de conhecimento, a partir de três conceitos

fundamentais ao paradigma da pós-modernidade: indeterminação, recursão e auto-organização. Além disso, promover nos alunos o desenvolvimento dos dois modos de pensamento – o narrativo e o lógico/analítico – permite que eles tenham as habilidades e competências necessárias para organizar a experiência de forma interpretativa e metafórica, ao acionarem o modo narrativo, e de forma lógica e abstrata, ao acionarem o modo lógico/analítico.

A definição de letramento que expomos neste trabalho – capacidade de alternar os modos narrativo e científico do pensamento especialmente para leitura e produção de textos – vai ao encontro da proposta curricular construída nesse trabalho, visto que a produção de conhecimentos que ela sugere está altamente vinculada ao desenvolvimento na escola de propostas pedagógicas que privilegiem os dois modos de experienciar a realidade. Por conta disso, assegura-se uma proposta de desenvolvimento cognitivo que dê conta de levar os sujeitos a transitarem na cultura escrita ou científica, dialogando com a complexidade da realidade, de forma que seja possível, por meio da produção de conhecimentos, ampliar esse diálogo criticamente tendo em vista os conflitos culturais estabelecidos social e historicamente.

Nossa proposta de currículo prevê a formação do professor a partir da interinstitucionalidade (a escola de formação de professores, a escola que recebe os alunos para o estágio e os próprios alunos) e da interdisciplinaridade, que se dará por meio do diálogo entre as disciplinas do curso de formação de professores, inclusive as disciplinas da formação geral. Para isso, os relatos de estágio devem ser trabalhados pelos professores de todas as disciplinas de forma complementar, cada uma delas analisando e interpretando esse material a partir dos conceitos e teorias com os quais trabalham

A disciplina de Didática vem a ser a responsável pelo estágio e pela produção desses relatos. Além disso, esta disciplina também tem a responsabilidade de aglutinar o conhecimento produzido nas aulas de cada disciplina de forma que o aluno tenha uma visão interdisciplinar acerca das questões que relatou. As outras disciplinas, tanto as da formação geral quanto as da parte pedagógica, têm a responsabilidade de interpretar coletivamente e analisar as experiências relatadas a partir das teorias e conceitos que formam o arcabouço teórico de cada uma delas.

Como o escopo de nossa proposta é a produção de conhecimento, as disciplinas que tratam de metodologia foram suprimidas, já que o nosso foco é habilitar o professor à construção de uma metodologia que possa ser capaz de dar conta de todos os alunos que ele venha a ter ao longo de sua vida profissional. Em função disso, priorizamos o

desenvolvimento cognitivo necessário para que esse aluno, ao terminar o curso de formação de professores, tenha as habilidades e competências necessárias para formular hipóteses acerca de seus alunos e para procurar repostas e caminhos para a prática pedagógica.

Ao propor um currículo para os cursos de formação de professores de ensino médio, priorizamos uma formação que possibilitasse a indagação, a pesquisa, a autonomia do professor e sua capacitação para a inclusão, de forma que esse profissional atue em sala de aula tendo como ponto de partida e de chegada seu aluno.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BERTICELLI, I. A. *A origem normativa da prática educacional*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750 – 1880*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.
- CASTELLS, M. Prática epistemológica e ciências sociais. In: CASTELLS, M; Dan, C.; DESANTI, J.; GRISONI, D.; MONOD, J. *Epistemologia e ciências sociais*. Porto: Edições Rés Limitada, s.d.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Trad.: Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Trad. João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1960.
- DOLL JR., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. In: Educação e Realidade, vol. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 25/06/2017.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 4. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- MACEDO, E. *Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>>. Acesso em: 29/11/2015.
- MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- PINTO, A. V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, B. de S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. [Conferência de abertura] In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, set. de 2004. *Anais...* Coimbra, 2004.

SENNA, L. A. G. Psicolinguística aplicada ao letramento. In: GODOY, Elena. *Psicolinguística e letramento*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpx, 2007.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

STEPHAN, B. G . Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie. *Revista Ibero Americana*, v. LX, n. 166-167, jan./jun. 1994. Disponível em: <<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/6494/6670>>. Acesso em: 28/11/2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em 24/06/2017.