Refletindo sobre os desafios do trabalho com diferentes linguagens de conhecimento no PACTO

William Soares dos Santos

No início de 2014 a Unesco divulgou o seu 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação. O Brasil foi um dos países pesquisados e foi posicionado em um grupo que é composto, dentre outros, pelo Bangladesh, a Etiópia, a Índia, a Nigéria e o Paquistão. Esse grupo é caracterizado por ser o representante de dez nações que concentram a maior taxa de analfabetismo entre pessoas a partir dos 15 anos de idade. Segundo os dados da organização, o Brasil está em oitavo lugar dessa lista, possuindo 8,6% de sua população nessa condição, o que, em números concretos, abarcaria 12,9 milhões de brasileiros.

Os dados sobre o analfabetismo no Brasil encontrados na página do IBGE relativos ao ano de 2011 não são muito díspares daqueles trazidos pela Unesco e, naquele ano, apontavam que 7,9% da população brasileira era analfabeta. Embora as pesquisas do IBGE mostrem uma diminuição da taxa de analfabetismo entre os anos de 1992 (16,44%) até o de 2011, esses números ainda são muito negativos e afetam a vida de milhões de brasileiros seja nas instâncias econômicas, tão alardeadas por economistas e jornalistas, seja em outras instâncias de suas existências cotidianas.

No dia 05 de setembro de 2014 o MEC divulgou o resultado do IDEB (Índice de desenvolvimento para a educação básica) de 2013-2014. Realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o índice é calculado levando em consideração o resultado dos estudantes nas avaliações aplicadas pelo INEP e a taxa de aprovação e permanência na escola de cada estado da federação. O IDEB tem por objetivo medir a qualidade da educação em âmbito nacional e seus resultados mostram separadamente o desempenho das escolas públicas de um estado e o seu resultado global, o que inclui escolas públicas e privadas. O IDEB, com base em seus resultados, também coloca algumas metas para o período seguinte.

Em relação ao ensino fundamental, os resultados do IDEB mostram que entre o 1º e

o 5º ano os estados da federação tiveram um bom desempenho global, com resultados acima da meta esperada pelo IDEB. No entanto, ao se tratar do anos finais (entre o 6º e o 9º ano) 60% das redes de escolas públicas brasileiras ficaram abaixo da meta do IDEB.

Em relação ao ensino médio, o desempenho dos estudantes caiu em 13 estados da federação. Se considerarmos somente as escolas estaduais, apenas seis estados da federação conseguiram atingir a meta proposta pelo IDEB (Amazonas, Góias, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro, que a superaram, e Mato Grosso que a igualou).

Esses resultados, provindos de três diferentes instituições, bem como a metodologia aplicada para se obtê-los, podem ser discutidos, no entanto, não podemos negar que eles nos dão algum parâmetro, ainda que com suas imprecisões, sobre o analfabetismo, nas duas primeiras pesquisas e, sobre a educação no ensino fundamental e médio, no caso dos resultados do IDEB. Alguns de meus colegas podem argumentar que eles não precisam dos dados provindos de instituições de pesquisa para saber das dificuldades da educação nas escolas brasileiras, uma vez que eles as enfrentam cotidianamente. No entanto, esses dados podem ser importantes de várias maneiras. A capacidade de visualizarmos globalmente o *status quo* da educação em nosso país permite à sociedade civil e aos órgãos governamentais a possibilidade de desenvolver estratégias para se resolver o problema do analfabetismo e do baixo desenvolvimento escolar em nosso país.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade (PNAIC) certa pode ser entendido como uma dessas estratégias. Trata-se de um programa inicialmente proposto pelo governo federal com o objetivo de garantir que, aos oitos anos de idade, as crianças matriculadas nas escolas públicas do país tenham domínio razoável dos sistemas que lhes permitam a leitura e a escrita em nível adequado a sua idade. No contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, busca-se o desenvolvimento da educação em seus períodos iniciais. O foco é o trabalho com professores que atuem nos três primeiros anos de alfabetização em turmas multiseriadas.

Embora eu não tenha disponha de instrumentos para embasar a colocação que farei a seguir, não acho que esteja exagerando ao dizer que grande parte dos bons índices alcançados pelas séries iniciais no IDEB sejam resultado do trabalho realizado pelo Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa desde o início de sua existência em 2013. É por isso que acredito que o Pacto Nacional deva ser entendido e agenciado como uma política de Estado, o que garantiria a sua sobrevivência, independentemente do partido que esteja no poder.

Se tomarmos o programa do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa em uma perspectiva internacional, veremos que ele, também, é parte das ações do Estado brasileiro para tentar cumprir um compromisso de metas assumido no Acordo de Dacar (Senegal), assinado no ano de 2000, que implica a elaboração de uma série de estratégias para o cumprimento de um plano de metas que engloba a expansão com os cuidados na primeira infância, a universalização do ensino primário, a promoção das competências de aprendizagem e da qualidade de vida para jovens e adultos, o agenciamento da igualdade de gênero, a melhoria da educação de forma ampla e a redução de, pelo menos, 50% da taxa de analfabetismo até 2015 (cf. Bloom, 2006).

O trabalho do PNAIC se caracteriza por envolver, ao mesmo tempo, a integração nacional e o respeito às particularidades de cada Estado da federação. No ano passado o trabalho do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa desenvolvido no Rio de Janeiro PNAIC/UFRJ, (estado no qual atuo), além de suas atribuições usuais, desenvolveu uma tarefa muito importante, que foi aquela de proporcionar ainda mais espaço para o entendimento das aspirações, dos docentes. Ancorada pela perspectiva dialógica do pensador russo Mikhail Bakhtin a, então, Coordenação Pedagógica de língua portuguesa propôs um trabalho que fosse fundamentado pela prática da escuta do outro, no qual as vozes de estudantes, professores, orientadores e coordenadores foram valorizadas em um contínuo diálogo entre saberes, entre teorias e práticas educacionais e através da percepção de que as práticas de produção de saberes são, sobretudo, práticas político-emancipatórias (cf. Bakhtin, [1927] 1997) .

O trabalho do PNAIC até o ano de 2013 lidava, sobretudo, com a aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa, o que já se constituía de uma enorme tarefa. No ano de 2014 ele trouxe outro grande desafio que foi o trabalho conjunto com as linguagens matemáticas. Essa nova diretriz, mais uma vez, reforça minha percepção de que o

trabalho do PNAIC já mostrava resultados de tal forma positivos que o MEC tenha percebido que a sua experiência possa funcionar, também, com diferentes linguagens.

Com esse novo desafio é natural que surjam resistências de naturezas variadas, tanto vindas daqueles envolvidos com a língua portuguesa, quanto daqueles envolvidos com as linguagens matemáticas. Não acredito que devamos julgar aqueles que resistem ou que veem obstáculos nesse trabalho de integração, mas devemos procurar entender e refletir sobre os motivos das resistências. Gostaria de apontar aqui, brevemente, três aspectos que parecem estar muito presentes nos discursos de resistência. O primeiro aspecto se refere à construção da divisão de saberes.

Embora as resistências possam ter muitas razões, algumas delas inclusive suscitadas a partir de reflexões bem articuladas, acredito que um dos principais motivos dessa resistência possa ser explicado por fatores históricos. Um fato notável é que, ao longo do processo de formação de conceitos e práticas educativas do mundo ocidental, fomos separando as disciplinas, criando espaços fechados de saber que se tornaram, na maioria das vezes, também espaços de poder com seus rituais e a sua hierarquia.

Se na Idade Média a divisão de disciplinas circunscritas pelo *trivium* e pelo *quadrivium* configuraram a divisão de saberes e disciplinas, no século XXI essas divisões estão sendo largamente acentuadas por diversos motivos que não me cabem explorar aqui (cf. Cambi, 1999). O fato é que vivemos no mundo de especialistas. No entanto, a existência e as suas demandas cotidianas, muitas vezes, não divide conhecimentos. Somos constantemente solicitados a dar conta de problemas para os quais devemos empregar diferentes saberes. No mundo cotidiano, por exemplo, dificilmente problemas associados às linguagens matemáticas estão desassociados da interpretação desses problemas através da língua corrente utilizada por uma dada comunidade.

Outro ponto comum de resistência é o equívoco de se equacionar o ensino de uma dada disciplina ao domínio estrito de uma dada técnica. Nos últimos anos, frequentemente, quando tenho tido a oportunidade de conversar com professores em diferentes contextos no Brasil há, invariavelmente, uma preocupação com a técnica, com o “como fazer”, com o “resultado” em detrimento da “descoberta” e do “processo”.

Com essas observações não quero negar a importância de técnicas aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem. Obviamente, ao longo de gerações, fomos descobrindo formas mais interessantes de ensinar do que outras. No entanto, esse tipo de de preocupação, na maioria das vezes, demonstra dois elementos importantes. Primeiramente, que pode estar havendo a falta de percepção de que a técnica está subjugada pela concepção e não o contrário. Dessa forma, técnicas são desenvolvidas a partir de pontos de vista sobre educação e sobre o mundo. Outro elemento importante é que somente somos capazes de desenvolver ou aplicar adequadamente uma técnica se formos, de fato, pesquisadores de nossa própria prática, porque técnicas podem funcionar com alguns grupos, mas não com outros. Cada comunidade, cada sala de aula representa uma realidade única, por isso cabe ao professor ser pesquisador de sua própria prática, mas ele só pode ser pesquisador de sua prática se consegue perceber a sua sala de aula como um espaço único de construção de saberes.

Desde as lições fundamentais de Johannis Amos Comenius (1592-1670), educador morávio do século XVI, o mundo ocidental já teve a oportunidade de divisar que uma didática, para ser minimamente funcional, deve trazer conteúdo dos saberes construídos em diálogo com a existência das pessoas (cf. Comenius, [1621] 2001). Ou seja, toda didática que se preze é profundamente contextual. Não se pode, por exemplo, começar a se ensinar a partir de um ponto além do conhecimento do estudante. Devemos partir do que ele sabe se quisermos construir novos conhecimentos.

O terceiro ponto de resistência para o qual eu gostaria de chamar a atenção é a de nossa singularidade. Para isso acredito que seja necessário realizarmos um exercício de a fim de analisarmos nossas resistências e medos em um nível mais profundo a fim de concebermos a possibilidade de que nossas resistências estejam relacionadas com o medo de nos colocarmos fora da nossa “zona de conforto”, uma vez que é muito mais seguro nos fecharmos naquilo que, geralmente, qualificamos como sendo a “nossa disciplina”. Mesmo nesse ponto de resistência acredito que devamos ser compreensivos conosco e com os outros porque lidar com o desconhecido e sairmos da nossa “zona de conforto” implica, quase sempre, sacrifícios de nossa parte. Implica nos empenharmos em nossa formação e isso pode ser muito difícil porque, em primeiro lugar, temos de superar os

nossos próprios medos e resistências e, em segundo lugar, porque não podemos contar com as condições matérias para realizarmos o exercício de mudança que toda a aprendizagem exige.

Deixando de lado os pontos de resistência, volto ao pensamento de Mikhail Bakhtin a fim de traçar possibilidades de reflexão sobre processos de cooperação no âmbito educacional. A primeira possibilidade para a qual eu gostaria de chamar atenção é a do princípio colaborativo das disciplinas e a percepção de que todas elas se constituem de linguagem próprias. Partindo do princípio bakhtiniano que diz que todos nós somos poliglotas do mesmo idioma, é importante que professor tenha a clareza de que ele lida com linguagens o tempo todo, ainda que elas tenham as suas particularidades. Essas diferentes linguagens, em uma abordagem didática, podem até serem exploradas separadamente, cada uma a seu tempo em suas especificidades. Assim, a linguagem oral pode ser explorada de forma que esteja separada da linguagem escrita e a linguagem da matemática pode ser explorada separadamente das linguagens que configuram os sistemas comunicativos de diferentes comunidades de prática (cf. Wenger, 1998). No entanto, nas práticas do cotidiano e mesmo nas práticas da escola, muitas vezes, elas estão tão integradas que não há possibilidade de separação, uma é, necessariamente, dependente da outra. A língua materna, a língua estrangeira, a música, a matemática, a arte, podem se configurar como diferentes disciplinas, mas todas elas se integram em linguagens que podemos aprender a decodificar e a interpretar para dar sentido ao mundo.

Outro processo importante é o da construção da colaboração. Paulo Freire (1987) já dizia que “os homens educam-se entre si”. A prática educacional não pode de ser isolada. O educador deve construir ao seu redor uma rede de colaboração que começa em sua sala de aula, no engajamento de práticas criativas com seus estudantes e com seus colegas, coordenadores e diretores. A respeito do trabalho colaborativo, Paolo Vittoria (2014: 40) nos lembra que, no processo de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire,

> “As palavras emergiam através do que Freire chamou de pesquisa do universo vocabular, ou seja, um percurso de conhecimento da linguagem da comunidade que se realizava mediante encontros

> dialógicos nos quais se discutiam questões ligadas ao trabalho, à fé, à família, à vida quotidiana em sentido amplo. A pesquisa do universo vocabular não era elaborada utilizando formulários ou textos pré-estabelecidos, mas mediante uma ação compartilhada através da interação do grupo de educadores e educadoras com a comunidade".

Embora o trabalho de Freire tenha sido desenvolvido, primordialmente com adultos, penso que o trabalho do PACTO pode ser também direcionado por uma dimensão colaborativa que começa com a criança e o seu mundo e evolve a escola com seus atores e a comunidade.

É preciso se engajar porque, muitas vezes, o pensamento extremamente crítico, sem um foco realmente construtivo, não possibilita a ação. O engajamento em sua própria prática, que envolve o processo de aperfeiçoamento de seus estudantes, pode fazer com que o professor se supere e supere obstáculos e projete o processo de seu trabalho para além do que é perceptível no momento. O engajamento em práticas sociais, como no caso da educação, é o processo fundamental através do qual nós aprendemos e nos tornamos quem somos (Wenger, 1998). Nesse sentido, nos engajarmos em processos de ensino e aprendizagem tais como os propostos pelo PNAIC, implica nos engajarmos em um processo de refinamento e redefinição de nossas práticas a fim de assegurar que os novos membros de nossas comunidades se sintam engajados nessas mesmas comunidades.

Para finalizar, gostaria de chamar atenção para aquilo que considero ser um dos papéis mais importantes do PNAIC, algo sobre o qual tenho refletido há alguns anos e que tem sido o centro de minhas pesquisas (cf. Santos, 2009, 2012): aquilo que o educador Jerome Bruner (2001:43) chama de "o preceito narrativo" e que se refere ao desenvolvimento de modos de pensar e sentir que ajudam as crianças (e as pessoas) a desenvolverem uma versão do mundo em que podem construir um lugar para si.

Bruner (2001) advoga que o pensamento narrativo é um modo de produção de conhecimento e do significado e que a estruturação de nossas narrativas no âmbito escolar é um processo que é melhor constituído por uma visão integral das disciplinas e um currículo em espiral, que valoriza a descoberta auto-gerenciada de diferentes áreas do saber. Crianças, adolescentes, pessoas que não conhecem narrativas do que sejam uma

nação, que não conheçam narrativas que construam significados de espaços geográficos, de construção de amizade e ética, pessoas sem essas narrativas não podem se engajar em um projeto de comunidade nem, tão pouco, de nação.

A mediação proporcionada pelo processo educacional, implica, entre outros elementos, a possibilidade, por parte do professor de desenvolver com os estudantes o instrumental que lhes possibilitará a construção de suas próprias narrativas. A esse respeito Mota Lopes (2013:112) nos lembra que

> *"em vez de nos pautar por grandes narrativas teóricas sobre a língua, uma episteme típica da modernidade linguística, do estruturalismo e do positivismo, fazem-se necessárias pequenas narrativas teóricas que dão conta de práticas discursivas específicas. Tal abordagem vai na direção de compreensões pós estruturalistas, pós-modernistas e interpretativistas".*

Aliado ao que coloca Moita Lopes, o trabalho do PACTO, se realizado de forma sempre reflexiva e através de abordagens teóricas inovadoras, pode ir ao encontro de uma episteme para a compreensão da vida local e, também, de vidas localizadas em outros espaços do mundo. Qualquer sistema de educação deve ajudar as pessoas de uma determinada cultura a se identificar e encontrar seu lugar de atuação dentro dessa cultura e é, sobretudo, através da narração que as pessoas podem construir significados de quem são e do que desejam ser.

Não podemos nos esquecer que o analfabetismo também pode ser um projeto político. Na medida em que as pessoas não sabem ler ou escrever, que são incapazes de conhecer seus direitos ou de se articularem, elas também podem se tornar mais manipuláveis ou mais resignadas. Ao nos engajarmos no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa estamos mostrando que não queremos esse projeto negativo para a comunidade em que vivemos, nem tão pouco para o país do qual fazemos parte, ou para o mundo ao qual pertencemos.

Desenvolver qualquer traçado de educação para um país continental como o Brasil

traz, por si mesmo, desafios inimagináveis. Cada região tem suas características, sua diversidade, suas dificuldades e suas grandezas, mas se entendermos um programa como o PNAIC como um projeto de nação, como uma política de estado amplo, devemos posicioná-lo dentro das aspirações que desejamos para um projeto de nação de constituição democrática que pense no todo e nas partes ao mesmo tempo. Não devemos nos esquecer de que o domínio de diferentes linguagens (que inclui não apenas as linguagens da fala e da escrita, mas, também, as linguagens matemáticas, das artes das ciências, da música, corporais e etc.), a capacidade de realizarmos a sua representação e interpretação, pode ser considerado como um dos elementos básicos para a participação democrática e não há como escapar dessa premissa. Nesse sentido, precisamos construir narrativas para moldarmos o país que queremos e, ao mesmo tempo, trabalharmos de modo a concretizá-lo.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. "A interação verbal". In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1927] 1997.

BLOOM, David E. *Education in a Globalized World*. In: World Economics. Vol. 7, n. 4 October-December, p. 87-109. 2006.

BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo.: Editora UNESP, 1999.

COMENIUS, Johannis Amos. *Didactica Magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, [1621] 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. "Como e por que teorizar o português: recurso

comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural". In MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Organizador) *O Português no século XXI – Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, William Soares dos. ""Porque quero ser engenheiro?" A herança social e expectativas como influências na escolha de uma carreira e narrativas escritas". In: *Revista Visões*, 6ª Edição, n. 6. Volume – Janeiro/Jun 2009.

SANTOS, William Soares dos. "L'educazione come un sogno: le aspettative di sucesso in una scuola brasiliana". In: *Educazione Democratica*, anno II, numero 4, giugno 2012, p. 252-269.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VITTORIA, Paolo. "Paulo Freire: a educação como ato político". In: VITTORIA, Paolo & VIGILANTE, Antonio. *Pedagogias da Libertação*. Tradução de William Soares dos Santos. Rio de Janeiro: FAPERJ/Quartet Editora, 2014.

Sítios eletrônicos:

IDEB:
(http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=170461)
Acessado em 07/09/2013 às 17:04)

IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.
(http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD330&t=taxa-analfabetismo-pessoas-10-anos-mais)
Acessado em 07/09/2014 às 13:10.