

A ÁREA DE LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Ângela Balz

Lusiane Cristina Ziemann Tolomini

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre o papel das Linguagens no Ensino Médio Politécnico, com destaque a importância da formação continuada de professores, a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Parte-se da hipótese de que a área das Linguagens perpassa as estruturas da língua, sendo responsável pelo desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo através da compreensão das diferentes formas de manifestações das linguagens e suas consequentes relações com o conhecimento, considerando sua inserção na proposta do Ensino Médio Politécnico. Discute-se a constituição da área das Linguagens, no reconhecimento de suas diferentes formas de manifestação, como um caminho de religação dos saberes entre as áreas do conhecimento. Por fim, promove-se a reflexão sobre a necessária formação continuada dos professores como possibilidade de superação das dificuldades e enfrentamento das mudanças, com vistas à qualificação da educação no tempo presente.

Palavras Chaves: Ensino Médio Politécnico; Linguagens; Formação continuada.

Introdução

A linguagem estabelece um elo recursivo com os sujeitos e o contexto em que ela expressa-se: constitui os sujeitos, ao mesmo tempo em que é constituída por tais. Ela é produto e produtora da sociedade, do homem e das relações de trabalho que estes constituem. É, dialogicamente, autônoma e dependente (MORIN, 2002). É através da linguagem e suas diferentes formas de expressão que as operações cognitivas, comunicacionais, sociais e culturais possibilitam a compreensão humana para uma vida em sociedade. Reconhecer as diferentes manifestações linguísticas que compõe as relações humanas como um todo torna-se uma tarefa relevante na escola atual.

Desta forma, um movimento de integração das áreas do conhecimento nas escolas de Educação Básica tem início com a LDB de 1996, com sequência nos documentos nacionais posteriores, os quais trazem para debate o currículo em quatro áreas do conhecimento: Linguagens¹, Ciências Humanas, Matemática, e Ciências da Natureza, através do diálogo entre e inter-áreas, ou seja, dentro da área ou com relação às outras áreas do conhecimento.

Passadas quase duas décadas da vigência desta lei, houveram poucos avanços sobre o papel das Linguagens como área e seu papel na formação geral dos alunos. O Rio Grande do Sul, no ano de 2011, lançou a proposta do Ensino Médio Politécnico (EMP) com um dos

objetivos de possibilitar a articulação inter-áreas e entre as áreas. Este texto objetiva a reflexão sobre o papel da área de Linguagens² no EMP, destacando a importância da formação continuada dos professores nesta virada paradigmática que o ensino em nível médio tem passado. Parte-se da hipótese de que a área de Linguagens perpassa as estruturas da língua, sendo responsável pelo desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo através da compreensão das diferentes formas de manifestações da linguagem e suas consequentes relações com o conhecimento.

A Proposta Do Ensino Médio Politécnico No Rio Grande Do Sul

O Rio Grande do Sul, ao final do ano de 2011, passou por uma reorganização curricular e metodológica, uma vez que as análises dos dados sobre o Ensino Médio gaúcho apontavam que “o modelo curricular e didático que é base dessa escola de Ensino Médio, por se pautar fundamentalmente na fragmentação, na repetição de conteúdo, de conceitos e saberes, negligencia a própria forma humana de produção do conhecimento” (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 29). A intenção é repensar um currículo que saia do paradigma da simplificação e encaminhe-se para o desenvolvimento de um conhecimento complexo, capaz de situar saberes em contextos e nas relações com outros saberes.

O EMP vem ao encontro dos documentos nacionais de educação ao integrar os conceitos de ciência, tecnologia, trabalho e cultura através do currículo organizado em áreas do conhecimento, em que as relações entre teoria e prática sejam valorizadas e ganhem destaque no processo de aprendizagem, em um movimento dialógico entre as áreas do conhecimento. Azevedo e Reis (2013, p. 35) esclarecem um pouco sobre a nova organização do Ensino Médio Politécnico:

As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo.

O conceito de ‘politecnicidade’ não diz respeito a terminologia linguística da palavra. Saviani (1989, p. 16) esclarece que “politecnicidade, literalmente, significaria múltiplas técnicas [...], e daí o risco de se entender esse conceito de politecnicidade como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente”, de pensar em uma formação ligada ao paradigma da

fragmentação ou taylorista/fordista. A politecnia vai muito além. Ela deseja unir intelectualidade e técnica, conhecimentos científicos e culturais. É uma busca por uma formação humana geral, na qual os aprendizes saibam compreender os diferentes significados que a complexidade do mundo apresenta, de modo contextualizado, reflexivo e crítico.

A politecnia vincula-se ao mundo do trabalho, ao estabelecer a relação social e histórica entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual. Saviani (1989) afirma que nenhum trabalho humano é puramente manual ou técnico, em qualquer atividade, faz-se necessária a utilização dos aspectos intelectuais e práticos. Assim, o EMP pretende inserir os alunos na cultura científica partindo de suas práticas sociais, relacionando seus projetos de vida com conhecimentos científicos. É não apenas preparar o aluno para o ensino superior, mas formá-lo para compreender as complexidades do mundo. Morin (2014) compartilha o pensamento quando afirma que o momento de aprendizagem da verdadeira cultura é o ensino secundário. Verdadeira cultura refere-se ao encontro das culturas humanas com as culturas científicas com o intento de reconhecer a complexidade do mundo atual.

O trabalho compreendido como princípio educativo possui um elo com a politecnia. Ao pensar em uma formação geral, a politecnia deseja vincular senso comum com conhecimento científico para refletir sobre o mundo do trabalho. Azevedo e Reis (2013, p. 35) caracterizam o mundo do trabalho:

O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social, da produção da vida. Nela estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas [...], atividades culturais [...], enfim, da existência humana. Portanto, o mundo do trabalho abrange a produção de bens e mercadorias, materiais e simbólicas. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada no mercado trabalho, por meio da formação cidadã e técnica.

O EMP pretende reconhecer que o homem e o trabalho mantem uma recursividade: um existe em função do outro e vice-versa. Logo, é através do trabalho que as relações humanas constituem-se; o trabalho não apenas gera produção econômica, mas também produção cultural, imaginária, estética e simbólica.

A teoria e a prática vinculam-se com o reconhecimento de saberes. Unir teoria e prática, conhecimento geral e cultural é importante para que o aluno seja capaz de reconhecer os saberes, estabelecendo ligação entre as diferentes áreas do conhecimento e aceitando como iguais os saberes. É o que Morin (2014, p. 24) almeja como uma cabeça bem-feita, ou seja, uma “aptidão para contextualizar e globalizar os saberes”; um conhecimento que abrange, simultaneamente, separação e ligação, análise e síntese; ou seja, reconhecer a teoria e a prática em suas especificidades e ser capaz de valorizar e contextualizar os saberes.

Através da pesquisa, que consolida-se no currículo do EMP no Seminário Integrado³, o aluno tem a possibilidade de desenvolvimento cognitivo complexo, uma vez que os processos cognitivos utilizados na pesquisa “[...] proporcionam o desenvolvimento e a ampliação do processo cognitivo nos adolescentes e jovens, consolidando sua autonomia intelectual e atitude científica” (JÉLVEZ, 2013, p. 131). A pesquisa como princípio pedagógico tenciona os alunos ao desenvolvimento de estratégias que possibilitam o trabalho com o novo e inesperado, não apenas com o programado (MORIN, 2011). O aluno é instigado a ir além do programa curricular estabelecido, através da busca por inovações, pela curiosidade, a dúvida, a incerteza, que o conduzem ao caminho da pesquisa e um processo diferenciado de produção de conhecimento.

O currículo do EMP é proposto pelo princípio da interdisciplinaridade, o qual busca estabelecer as relações entre as disciplinas e as áreas do conhecimento; esta organização pressupõe a relação hologramática entre as partes e o todo. “A perspectiva interdisciplinar evidencia, na organização curricular, a dialética entre parte-todo no sentido em que os diversos fenômenos da realidade interagem entre si e nunca estão isolados” (ROCHA, 2013, p. 144). Desta forma, os saberes dialogam nas e com as áreas do conhecimento. Cada área compõe uma parte e o todo: seus saberes específicos que, ao mesmo tempo, compõe o todo com outras áreas. As Linguagens constituem-se uma parte como área do conhecimento e, através da interdisciplinaridade, corroboram com o todo da formação.

A interdisciplinaridade não abandona a disciplina, mas estabelece diálogos entre elas. Morin (2013, 2014) defende que a interdisciplinaridade não seria suficiente para que um conhecimento contextualizado e complexo seja possível. A transdisciplinaridade seria a melhor maneira de organizar um currículo, pois vai além da disciplina, atravessa as barreiras e religa os saberes desconectados ao longo da história. Sabe-se que uma virada paradigmática caminha a passos lentos. Assim, a interdisciplinaridade torna-se a primeira meta neste trilho a ser percorrido para, mais tarde abarcarmos a transdisciplinaridade. Morin (2013, 2014) aponta a ‘ecologização’ das disciplinas, ou seja, contextualizá-las de modo inseparável com suas origens culturais, sociais, políticas, econômicas, históricas e naturais. A partir desta ‘ecologização’ dos saberes, estabelece-se uma relação hologramática entre as partes e o todo, o local e o global. No EMP, a interdisciplinaridade é o princípio que pode conduzir para o reconhecimento da ‘ecologização’ dos saberes.

Passados cinco anos da implantação da proposta, percebemos a dificuldade da promoção do diálogo harmonioso entre as áreas, uma vez que ainda faz-se presente a prática pedagógica fragmentada da maioria dos educadores. Algumas iniciativas em 2014 mostraram-

se positivas na formação dos professores, como o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e a Formação Macromissioneira no Rio Grande do Sul que, por uma questão de incompatibilidade de políticas públicas, não estão tendo segmento até o presente momento. Considerando a escola um *locus* de formação, acredita-se que a área de Linguagens possa ser o elo promotor da articulação dos saberes das diferentes áreas nos espaços de formação institucional, pelos inúmeros recursos que ela dispõe.

As Linguagens Como Área Do Conhecimento

Pensar uma educação organizada dialogicamente em áreas do conhecimento é uma tentativa de contextualização dos saberes de forma hologramática, no intento de desenvolvimento de um conhecimento pertinente, capaz de reconhecer as multidimensionalidades das problemáticas humanas. Morin critica fortemente o ensino descontextualizado e fragmentado ao afirmar que “a inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga” (MORIN, 2013, p. 19). Compreender a constituição das Linguagens como área do conhecimento e seus desafios no diálogo entre e inter-áreas do conhecimento faz-se importante no Ensino Médio.

O homem estabelece uma recursividade pela linguagem. “Precisamos pensar circularmente que a sociedade faz a linguagem que a faz, que o homem faz a linguagem que o faz e fala a linguagem que o exprime.” (MORIN, 2002, p. 198). O mundo humano existe em função de sua capacidade de linguagem, a qual precisa do humano para ser passada a outras gerações e reconstruir-se. Ela é “ao mesmo tempo como autônoma e dependente” (MORIN, 2002, p. 199). Autônoma nos cérebros e dependente sócio culturalmente. Morin destaca que três elementos que falam na linguagem: *eu* (cérebro), *id* (estrutura linguística) e *nós* (sóciocultural), os quais constituem a linguagem como uma “máquina auto-sócio-organizadora dentro da máquina sociocultural, ela própria auto-organizadora” (MORIN, 2002, p. 199). Logo, a linguagem organiza-se em três níveis: a) como máquina de dupla articulação em que fonemas sem sentidos ganham sentido no conjunto do enunciado; b) a articulação da lógica com a maquinaria cerebral; e c) uma máquina que coloca os paradigmas, modos de pensar a cultura em atividade. A partir destes três níveis de linguagem é perceptível a formação recursiva circular da linguagem: ela constitui-se nos sujeitos, na estrutura e na cultura, aspectos que só são possíveis de serem identificados pela linguagem.

Neste movimento é possível estabelecer um elo recursivo entre as linguagens e o mundo do trabalho: ao mesmo tempo em que transforma o homem, o mundo do trabalho é transformado pela linguagem que se constitui uma possibilidade de reflexão e de compreensão crítica. O trabalho, assim como as linguagens, é uma atividade essencialmente humana, que estabelece relações sociais, políticas, culturais, econômicas, simbólicas, estéticas e imaginárias. Compreender esta relação que as linguagens mantêm com o mundo do trabalho, através da compreensão crítica, é fundamental na busca de uma formação complexa.

O homem constrói e transforma o mundo na linguagem. A organização social do ser humano e suas relações com a natureza são estabelecidas no diálogo e no entendimento, através da dimensão transcendental que não apaga ou oculta os aspectos históricos, sociais e culturas das linguagens, mas os transcendem como uma possibilidade de construção de novos saberes, alicerçados nos já existentes. Assim, percebe-se que a linguagem é um organismo vivo. As línguas têm nascimento e morte, conforme a evolução cultural e social. Morin (2002) compara as línguas a uma árvore: as raízes são a vida social e cerebral e os galhos estão na noosfera – mundo das ideias, nos galhos encontram-se os diferentes ramos: práticos, técnicos, poéticos, metafóricos, cotidianos. A linguagem é constituída pelo ramo natural e artificial. A linguagem natural é aquela em que a vida ganha expressão, através das trivialidades, da poética, da metáfora, da analogia, é a mais pura expressão humana. A linguagem artificial é abstrata, formal e técnica, privando a complexidade da vida. Ambas ganham espaço na vida humana. É importante compreender que a escola é espaço de compreensão das linguagens artificiais e naturais nas suas mais diversas formas de expressão cultural e social.

Como organismo vivo, em constante reorganização, que constitui as relações sociais e de trabalho, as Linguagens necessitam ocupar-se da análise do modo como se estrutura e estabelece a diversidade cultural, social e comunicacional entre os humanos. Ao ser concebida como área do conhecimento, é relevante o cuidado para não entender a área apenas como a associação de alguns componentes curriculares, que agregam conteúdos e conhecimentos. É importante ir além deste entendimento.

A área configura-se como lugar de convergência de conhecimentos, os quais na totalidade dão sentidos às vivências e práticas de linguagem em suas diversas manifestações, além de estarem intimamente ligadas à formação integral do aluno, bem como à sua atuação nos mais diversos contextos sociais (GONZÁLES, JOHANN, POSSANI, 2015, p.463).

A área de Linguagens caracteriza-se pela relação entre as diferentes formas de linguagem como prática social, constituidora de significados, conhecimentos e valores culturais, estéticos, poéticos e lúdicos.⁴ Assim, a Língua Portuguesa não apenas ensina a ler e

escrever, mas a reconhecer os sentidos culturais, históricos e sociais que aquele texto traz consigo, a debater e dialogar com os pares sobre este texto, a expressar poeticamente os mais diversos gêneros textuais. A Língua Estrangeira Moderna não apenas traduz literalmente um texto, mas inserir-se no texto, trazendo sentidos para sua vida e sua realidade, ao relacionar com outra cultura. É não manter apenas “uma relação instrumental entre sujeito e objeto” (GONZÁLES, JOHANN, POSSANI, 2015, p.461). A Arte entra profundamente no valor estético e poético da linguagem ao analisar as obras artísticas, as expressões corporais através da dança e da música, do teatro; é um envolvimento corporal, estético e poético que se renova na interpretação de cada aluno. A Educação Física não desenvolve apenas os jogos e a competição, mas também a linguagem corporal como parte da mente através da ludicidade, da cooperação e do movimento.

González, Johann e Possani (2015) definem três propósitos centrais da área de Linguagens na educação básica: o primeiro refere-se ao alargamento do uso das diferentes linguagens, o segundo a compreensão das estruturas internas das linguagens, e o último a relação do mundo humano e das práticas socioculturais com as linguagens. São os três elementos já destacados *eu*, *id* e *nós*. Estes três aspectos não podem ser pensados de modo isolados, pois cairíamos na fragmentação do conhecimento, devem ser entendidos como “frutos de um mesmo processo de uso, conhecimento, compreensão e apropriação das diversas linguagens, as quais dialogam e conectam-se nas práticas sociais, culturalmente produzidas” (MORIN, 2002, p. 463). A interdisciplinaridade proposta pelos documentos oficiais acontece através destes três aspectos: os conhecimentos de cada componente curricular realizam este movimento de identificação destes aspectos que, implicitamente, encaminha o reconhecimento da totalidade nas partes e o reconhecimento de diferentes saberes entre e intra-áreas. As Linguagens não pertencem apenas a uma área. Ler, escrever, compreender e interpretar são fundamentais em todo o aprendizado, para que o conhecimento pertinente seja alcançado em uma formação humana, capaz de reconhecer a complexidade do mundo, em suas diferentes formas de expressão.

A Área De Linguagem Como Possibilidade De Religação Dos Saberes

Refletir sobre a necessária formação docente, considerando a relevância da área das Linguagens em toda a formação humana, é compreendermos a indispensável importância de todos sermos responsáveis pela articulação da prática da razão comunicativa no ambiente escolar. Ler, escrever, compreender e interpretar não são habilidades exclusivas da área das

Linguagens. Embora seja do seu campo específico de estudo, o uso de tais habilidades se faz presente em todas as demais áreas devido à potencialidade de sua prática.

Nem todos os educadores receberam essa formação em sua graduação. Partindo-se da ideia de que o paradigma do conhecimento fragmentado tenha feito parte da formação inicial de muitos profissionais, a formação continuada pode ser uma possibilidade de gestarmos uma nova postura diante das demandas complexas da educação hoje.

A área das Linguagens, diante de sua relevância acadêmica, ainda é timidamente explorada pelos que fazem dela seu instrumento de trabalho. Os próprios documentos oficiais, que são parâmetros para a educação nacional, não fazem uma orientação alargada e aprofundada em defesa do desenvolvimento adequado das habilidades previstas para a área, tampouco em articular com maior clareza, a integração da área das Linguagens com as demais áreas do conhecimento.

Passados dez anos de seu primeiro texto sobre os sete saberes necessários para a educação do futuro, Morin apresentou, em 2010, os sete saberes necessários à educação do presente. Por meio do pensamento complexo, reafirma a proposta do diálogo entre as ciências e suas relações entre os diversos tipos de pensamento, para a compreensão da vida e dos fenômenos que nos cercam.

Defendendo a ideia da religação de saberes, “Morin propôs um conjunto de sete saberes fundamentais a serem ensinados na escola, como subsídios para o enfrentamento de limitações do processo ensino-aprendizagem que são geradas, sobretudo, pela fragmentação dos conhecimentos e pelo parcelamento disciplinar” (PETRAGLIA, 2012, p. 130). Nesta visão, a fragmentação e o parcelamento não tratam especificamente de conteúdos disciplinares das áreas, mas de problemas essenciais das mesmas, geralmente desconsiderados pela escola, mas que são saberes relevantes e necessários ao bem viver e à formação dos sujeitos comprometidos com a cidadania. Isso implica numa reforma do pensamento que articule a religação da cultura científica com a cultura humanística. Essa reforma requer que revisitemos nossas convicções e passemos a analisá-las de forma mais aberta, flexibilizando a própria prática pedagógica.

Considerando os horizontes da área das Linguagens, é possível discernir sobre a premissa de “*ensinar a compreensão*”. Tal premissa pode nos ajudar a expandir nossas convicções a respeito do uso da linguagem nessa dinâmica de recursividade e holograma que a comunicação pode proporcionar. Morin (2001) defende que a comunicação não garante a compreensão. Ele argumenta que a informação, se bem transmitida e compreendida, pode gerar a inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para a compreensão.

Essa noção contém em si um elemento que desacomoda e nos encaminha para a percepção mais ampla do ato comunicacional. Na visão moriniana, a compreensão não está apenas na objetividade da compreensão intelectual, mas também na compreensão humana intersubjetiva. “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2001, p. 95).

De acordo com Petraglia (2012, p. 132), a “finalidade primordial da Educação é ensinar e aprender a compreensão. A compreensão mútua é meio e fim de qualquer comunicação humana e necessidade básica para o respeito às diferenças e para a solidariedade”. São muitos os obstáculos à compreensão. Por isso, é de suma importância a atenção que se dá a cada ato de linguagem. Morin (2001) pontua algumas situações pertinentes: o ruído, a polissemia, a ignorância, a incompreensão de valores entre as culturas; a impossibilidade de compreender as ideias e os argumentos de uma outra visão de mundo ou ainda, de uma estrutura mental em relação a outra. Todos esses fenômenos precisam estar presentes no repertório de saberes da docência para que atuação pedagógica seja pertinente a cada situação encontrada. Se negligenciarmos essas situações desconfortantes na comunicação, corremos o risco de contribuir para o descaso educacional. Por isso, a necessidade da reforma de pensamento.

As Linguagens como área, se reveste de um grande compromisso, uma vez que “a compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana” (MORIN, 2001, p. 104). Necessitamos, mais do que nunca, de compreensões mútuas. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades.

De acordo com Hessel e Morin (2012, p. 47), “a missão fundamental do Ensino Médio é permitir às gerações jovens, na idade plástica e decisiva da adolescência, que enfrentem os problemas de suas vidas nas condições de cidadão e habitante da Terra”. Isso requer um ensino pautado no diálogo cuja abordagem seja os problemas globais e fundamentais de nossas vidas e de nossa época. Isso implica também na colaboração de saberes disciplinares que, por muito tempo, permaneceram separados uns dos outros.

A Necessária Formação Continuada De Professores: Considerações Reflexivas

Estamos assistindo uma mudança paradigmática na educação, na qual temos a oportunidade de protagonizarmos uma transformação na maneira de produzirmos o

conhecimento na escola (NÓVOA, 2016). Neste sentido, a grande questão está baseada no envolvimento de cada profissional da educação com relação às propostas de mudança.

Alguns argumentos para essa resposta podem estar na formação inicial do professor, cujo conhecimento se deu pela fragmentação e especialização em áreas/disciplinas, limitando o saber complexo. Neste aspecto, a formação continuada constitui-se numa possibilidade de abertura ao diálogo pedagógico. Arroyo (2004, p. 251) argumenta que “reencontrar os estreitos e históricos vínculos entre formação e docência é uma tarefa urgente. Os caminhos podem ser diversos”, o importante é que sejam feitos. A educação, assim como a linguagem na qual se institui, é um processo vivo e em constante transformação. O profissional que faz dela seu campo de atuação, não pode restringir-se meramente a conteúdos. A educação trata de pessoas em relação.

Como mestres, não podemos ser cegos; cegos que vendo, não veem; que vendo, se recusam a ver a realidade e enfrentar as mudanças. Necessitamos de uma necessária lucidez para sairmos da cegueira (MORAES, 2012). A possibilidade defendida é a formação continuada dos professores, uma vez que, sem o esforço da formação continuada para superação das ideias cristalizadas em educação, dificilmente conseguiremos enfrentar essa *revolução* da aprendizagem.

A proposta de um EMP, que tenha pelas Linguagens a perspectiva do desenvolvimento complexo do conhecimento, coloca em jogo a própria autoimagem docente, uma vez que exige a reconstrução de saberes profissionais que sempre serviram de referência para o ensino. É fundamental que a docência desses novos tempos se revista da formação necessária para redefinir sua função no processo de ensinar e de aprender. Não se trata de estabelecer o certo ou o errado do processo, mas a compreensão de que temos uma realidade diversa, que tenciona constantemente os diálogos estabelecidos e que exige uma nova organização do saber e uma nova reconstrução do conhecimento, atenta à complexidade das relações estabelecidas entre as pessoas, os ambientes e as culturas.

A perspectiva moriniana de “relição dos saberes como [...] superação da fragmentação é uma atitude que pressupõe audácia, persistência e dedicação. A discussão desses saberes na escola e a revisão constante da prática pedagógica dá início e/ou propicia a tão necessária reforma do pensamento” (PETRAGLIA, 2012, p. 133). Arroyo (2004, p. 252) lembra que “toda transmissão de conhecimento termina sendo [...] um ato de criação de sentidos, de algo novo, de um sujeito humano novo”, por isso, não podemos nos furtar a tarefa que nos compete como educadores. Todo aprender escolar pode ser um apreender-nos. Não apenas um ato de ler o mundo, o livro, o espaço, a natureza, a vida, mas de ler-nos e entender-

nos nesse mundo. Neste sentido, todo o processo de ensino-aprendizagem escolar resulta na leitura do mundo humano que há no outro, no professor, nos escritores e no próprio aluno, considerando o mundo comum em que estão inseridos.

Esta gama complexa de entendimento só é realmente fecunda e possível pela constante reflexão e formação. Como educadores, “comunicamos letras e ciências humanas, carregadas de cultura, valores, interesses, imagens do humano. Queiramos ou não comunicamos nossos valores, conceitos e preconceitos, nossos sentidos da ciência, da vida, do ser gente. Nos comunicamos. Nos revelamos. Como ensinar sem formar?” (ARROYO, 2004, p. 252). Se formos comunicadores, mediadores do pensamento complexo, formadores de opinião, necessitamos também ser protagonistas de nossa formação continuada, pois ela se constitui num trabalho de reflexão de cada um sobre suas práticas, sobre sua história e sobre o conjunto de coisas que nos fazem professores, que fazem a nossa profissionalidade, que fazem a nossa maneira de estarmos nessa profissão (NÓVOA, 2016).

Cada instituição educacional necessidade descobrir e fazer descortinar brechas de possibilidades de realização dessa reforma do pensamento. Para isso, é fundamental estabelecer e desenvolver estratégias, não como regras, mas como ações concretas que emergem da própria reflexão.

A escola não pode se furtar em renovar as práticas pedagógicas, didáticas e das relações, que tem na sala de aula, espaço privilegiado para a formação científica e humanística. Se cada realidade escolar é distinta, cabe ao professor estabelecer com seus estudantes, estratégias de comunicação mais apropriadas para cada atividade, de acordo com os objetivos e metas gerais e específicos. Contudo, é preciso articular potencialidades e talentos individuais às diversas linguagens que poderão ser utilizadas (PETRAGLIA, 2012, p. 136).

A área das Linguagens se constitui num veículo singular de comunicação; comunicação esta que é beneficiada pela utilização de linguagens variadas, além de potencializar todas as demais áreas do conhecimento, por ser um canal viável para a expressão dos saberes. O mundo humano comum, a ser transmitido de geração a geração, para a perpetuação da própria história humana, encontra nas linguagens um terreno fecundo. “Cada geração é produto de um tempo cultural” (ARROYO, 2004, p. 281), neste sentido, cada tempo deixa marcas documentadas pelos próprios recursos da linguagem e que se tornam um acervo enriquecedor das aprendizagens pelo conteúdo que concentram em suas obras.

As próprias manifestações artísticas são importantes estratégias para a religação dos saberes pela gama de conhecimentos que encerra em si. O uso das linguagens como recurso didático e como material de estudo, nas diversas áreas do conhecimento, tem se constituído numa prática formadora, tanto para alunos como para professores, uma vez que elas nos

possibilitam nos vermos e nos contarmos a nós próprios. Esse movimento recursivo e complementar permite a compreensão dos movimentos humanos em suas diferentes fases.

A história tem mostrado que quando os educandos mudam, a pedagogia e a docência sempre são tensionadas. Esse movimento é reflexo do próprio movimento humano. Cada tempo é uma realidade e, como tal, precisa ser gerido de acordo com as demandas existentes. Neste aspecto, não há como conservarmos ideias pedagógicas e procedimentos didáticos iguais para todas as fases da humanidade. O processo evolutivo exige readequação de posturas. Não se trata de perda de valores, mas de ajustes na trajetória para a continuidade do processo evolutivo.

As políticas públicas são um modo de gerenciar o processo pedagógico. A questão é que elas, muitas vezes, não são gestadas no coletivo docente, e, por esta razão, não são devidamente consideradas e aplicadas. O EMP como experiência gaúcha configura-se como a possibilidade de uma prática pedagógica inovadora adequada ao tempo presente. A grande questão da implantação desta política pública educacional foi a sua introdução nas escolas sem a devida compreensão e reflexão docente em um processo anterior de estudo para a prática da gestão em sala de aula.

A partir desta consideração, defende-se a ideia da prática docente ser pensada sob as bases da reflexividade. Arroyo (2004, p. 344) afirma que “o contexto onde aprendemos é decisivo”, por isso, o ambiente escolar constitui-se num espaço de formação docente continuada, com suas necessidades e possibilidades, como defende Nóvoa (2016). A formação em contexto é uma alternativa significativa para refletirmos as questões educacionais porque se realiza através da concretude do cotidiano.

“Ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (ALARCÃO, 1996, p. 175). Nesta perspectiva, a docência reflexiva se apropria de uma das competências da linguagem enquanto área do conhecimento – atribuir sentido. Isto denota o valor eminente da área na formação continuada e também a relevância desta, como instrumento de religação dos mais diferentes e variados conhecimentos. Arroyo (2000, p. 113), atenta para a necessidade de que “nos encontros de formação seria interessante nos empenhar-nos em questões que são comuns às ciências, letras ou artes: que ferramentas culturais, que recursos são mais eficazes, que condições e situações no cotidiano escolar tornam o desenvolvimento dos educandos mais pleno”. A formação na reflexividade implica numa educação para a autonomia; implica promover um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor que, inevitavelmente se tornará uma

postura reflexiva do próprio aluno, num movimento recorrente e recursivo segundo os princípios morinianos.

Galvani e Pineau (2012, p. 206) comentam que o circuito complexo de formação de professores pode ser trabalhado de maneira reflexiva. Segundo eles, “uma formação para a complexidade deve ser ela mesma uma experiência da complexidade. O pensamento complexo implica autorreferência e a coconstrução sistêmica dos saberes”. Isso implica também uma reflexividade colaborativa dos que se formam, para religar e transformar dinamicamente a prática, a teoria e a vivência poética.

A formação docente, influenciada pelos diversos recursos da área das Linguagens, tendo o paradigma da complexidade como caminho, é uma oportunidade de reconhecer “as interdependências, as retroações e as recursividades que compõe a trama de nossas vidas” (GALVANI; PINEAU, 2012, p. 216). Poderíamos afirmar que, esse movimento de formação continuada, a partir da complexidade, abre espaço à questão da lucidez que todo processo de ensinar e aprender exige no nosso tempo. Necessitamos protagonizar uma formação no seio de um coletivo profissional, ou seja, uma formação continuada que se faz no diálogo, na comunicação e expressão de ideias; que se concretiza na reflexão com os pares, com os colegas de profissão, com os outros professores. As mudanças paradigmáticas exigem uma nova postura que, só se fará possível, na medida em que fizermos um investimento intelectual em nós mesmos, como profissionais da educação – uma imagem renovada/reestabelecida.

Referências

ALARCÃO, Izabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

AZEVEDO, José Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio Reis. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. IN: AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio(org). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática/organização**. São Paulo. Fundação Santillana, 2013.

BARROS, Rosana S. SILVA, Sidinei P. da. SANTOS, Rosita da S. Linguagem e conhecimento na escola pública: repensando o currículo e a docência. IN: GASTALDO, Luís Fernando. ARENHART, Livio Osvaldo. ANGST, Francisco (Org.). **Formação continuada macromissionária**. Tubarão: Copiart, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GALVANI, Pascal; PINEAU, Gaston. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.). **Os sete saberes necessários à Educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012

GONZÁLES, Fernando Jaime. JOHANN, Maria Regina. POSSANI, Taíse Neves. Área de Linguagens na educação básica: conhecimento e especificidade. IN: GASTALDO, Luís Fernando. ARENHART, Livio Osvaldo. ANGST, Francisco (Org.). **Formação continuada macromissionária**. Tubarão: Copiart, 2015.

HESSEL, Stéphane; MORIN, Edgar. **O caminho da esperança**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2012

JÉLVEZ, Julio Alejandro Q. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. IN: AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio(org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática/organização**. São Paulo. Fundação Santillana, 2013.

MORAES, Maria Cândida. **Edgar Morin**: peregrino e educador planetário. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.). **Os sete saberes necessários à Educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001

_____. **O método 4**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Protagonismo e colegialidade na formação continuada dos profissionais de educação**. II Seminário Macromissionário de Formação Continuada de Trabalhadores em Educação, Cerro Largo, 2016

PETRAGLIA, Izabel. **Educação e complexidade**: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.). **Os sete saberes necessários à Educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012

ROCHA, Silvio Jandir da S. Interdisciplinaridade: possibilidade na prática curricular. IN: AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio(org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática/organização**. São Paulo. Fundação Santillana, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

¹A terminologia para a área de Linguagens varia nos documentos oficiais. A LDB de 1996 não define as áreas, apenas indica um currículo organizado desta maneira. Nos documentos PCN e PCN+ a terminologia utilizada é ‘Linguagens, códigos e suas tecnologias’. O documento OCEM mantém a terminologia dos documentos anteriores. Já as DCNEB utilizam o termo ‘Linguagens’ para definir a área. O EMP usa a terminologia ‘Linguagens e suas tecnologias’. Neste texto adotamos como padrão a terminologia ‘Linguagens’.

²A área de Linguagens integra os componentes curriculares de Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e Educação Física (BRASIL, 2013, p. 187).

³“O SI é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) (Seduc-RS, 2011). É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos” (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 36).

⁴“Logo, entendemos que o conhecimento produzido na escola é uma prática social, a qual se configura sob forma de linguagem [...]. A forma de mediar os objetos do mundo social e histórico vividos pelos homens ocorre por intermédio da linguagem, ela, porém, encontra-se perpassada pelo conjunto das relações sociais. Sob este aspecto, a linguagem, enquanto forma a constituir o fenômeno ideológico que estrutura uma relação social, consiste no principal objeto de estudo da escola. A linguagem, bem como o signo, não apenas se torna médium da formação e da experiência peculiar dos sujeitos, como também o próprio objeto a ser investigado/pensado e problematizado na área de linguagens” (BARROS, SILVA, SANTOS, 2015, p. 470).